التربية القومية

طريق إلى إصلاح التعليم

تأليف

محمد فؤاد جلال

الكتاب: التربية القومية .. طريق إلى إصلاح التعليم

الكاتب: مُحَمَّد فؤاد جلال

الطبعة: ٢٠٢١

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

جلال ، مُحَمَّد فؤاد

التربية القومية .. طريق إلى إصلاح التعليم / مُحَمَّد فؤاد جلال

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٦٥ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٤ – ٠٧٣ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ٢٢٤٠٦ / ٢٠٢٠

التربية القومية

طريق إلى إصلاح التعليم





مقدمة

هذا الكتاب لم يقصد به أن يكون كتابا دراسيا في التربية، ولم يقصد به أن يكون شاملا لنظرياتها، أو أن يكون معرضا للآراء فيها ، ولكنه كتاب قصد إلى أن يجعل من التربية شيئا مهما في حياة المجتمع، ولكي تكون كذلك يجب أن تكون شيئا مهما في حياة التلاميذ، وشيئا مهما في عقول المعلمين والقائمين على التعليم.

إما أن نكون مؤمنين بأن التربية تستطيع أن تفعل شيئا ذا قيمة في رفع شأن هذا البلد، وإما أن تكون المسألة لا تعدو شغلا لأوقات الناشئة وسدا للفراغ الذي يحسونه وحسه معهم الآباء في باكورة العمر.

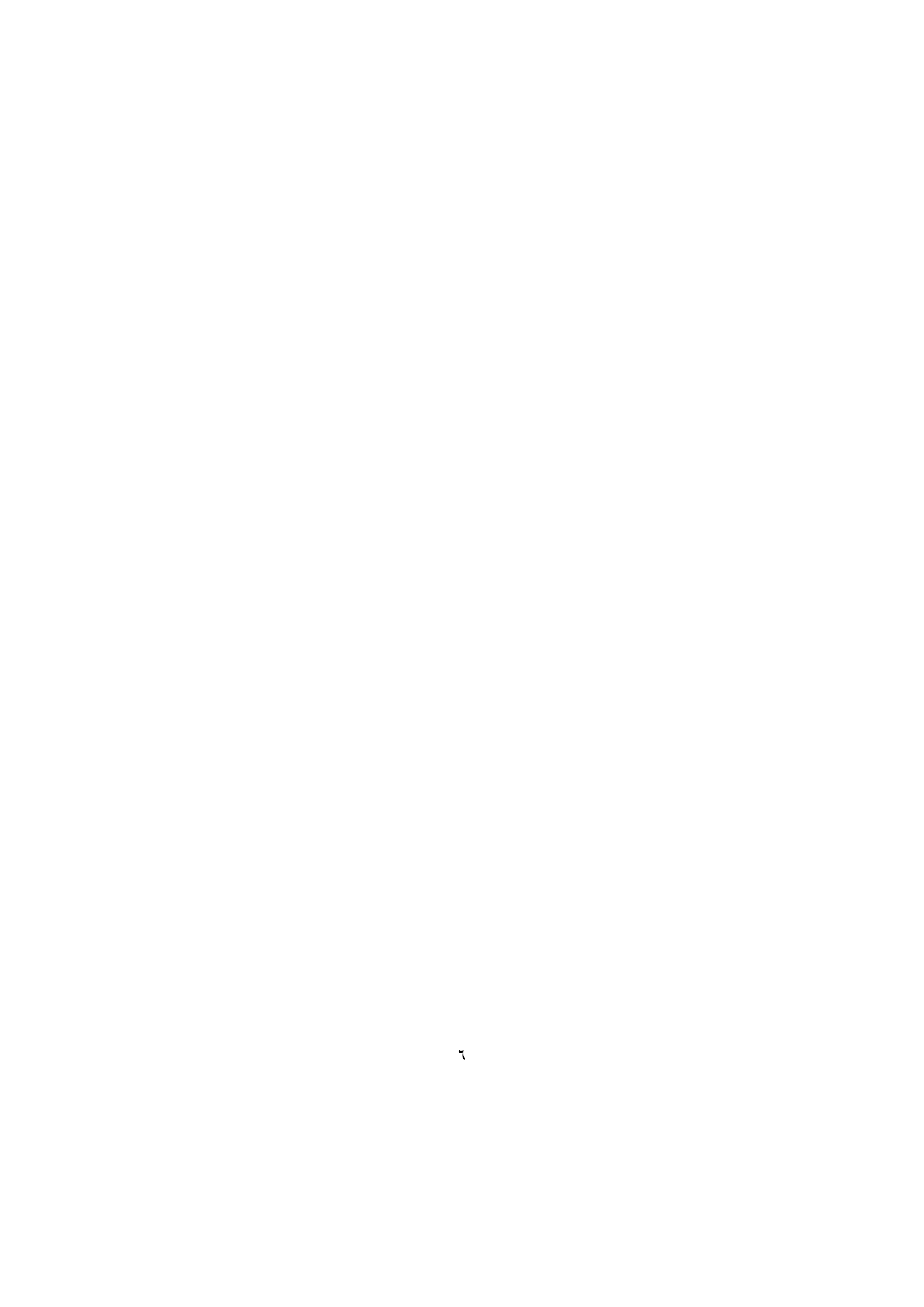
التربية هي التي تستطيع أن ترفع من شأن المجتمع، وتحيل ركوده إلى حركة، وفوضاه إلى نظام، وقعوده إلى نهوض، وعقمه إلى انتاج.

ولن تستطيع التربية أن تفعل شيئا من ذلك إلا إذا قصدت وحزمت أمرها وسارت قدما في التنفيذ. قد نحتاج إلى أن ننتظر بعض الوقت حتى تؤدي التربية إلى الإصلاح، ولكن ليس هناك إصلاح حقيقي إلا إذا قام على أساس من تنشئه الأجيال المقبلة. إن الإصلاح في عقول النشء وبأيديهم وإرادتهم، وليس هناك طريق يؤدي إلى ذلك غير طريق التربية.

وهذا الكتاب يجعل من التربية سلاحا في يد المجتمع يناضل به في معركة الوجود والسمو والرفاهية.

وعلى الأمة أن تختار الطريق الذي تسير فيه.

المؤلف



الباب الأول

الفرد والمجتمع

"إن التعامل بين الفرد والمجتمع ليس تعاملا كالذي يكون بين التاجر والتاجر، وإنما هو تعامل كالذي يكون بين العضو من الجسم و الجسم كله".

إن ما يقدمه الفرد من خدمة للمجتمع، متوقف على تقوية الرباط الذي يربط بين الفرد والمجتمع، وعلى إشعاره بأن تحقيق غاياته الحيوية منوط بهذا المجتمع.

فالمجتمع الذي نعيش فيه، إنما هو الذي ييسر لنا الحياة بكامل نواحيها، فحياتنا في المجتمع تتيح لنا أن نحصل على حاجياتنا على اختلاف أنواعها، فنحصل على القوت والمسكن والملبس، ونحصل على الأمن والطمأنينة. وبالاختصار نحصل على كل ما هو ميسر لنا الحصول عليه من مطالب الحياة على اختلافها. وليس المجتمع الراهن وحده هو الذي يزودنا بكل ذلك، بل إننا نتمتع في حياتنا بنتائج الجهود التي بذلها المجتمع في سابق عهوده إذ أن أسلافنا قد نظموا لنا الحياة بمختلف نواحيها، ووضعوا الأسس التي نبني عليها في حاضرنا. فتراث الماضي وجهود الحاضر تتكاتف جميعا في أن تكون المجال الذي يتحرك فيه الفرد ويتفاعل وينشط ويبني أساس معيشته و أسلوب حياته، وكل ما حدث في الماضي وكل ما يحدث

في الحاضر، إنما يترك أثرا في كل فرد من الأفراد، فيكيف حياته وبصبغها بصبغته التي لا سبيل إلى التخلص منها. ليس هناك إذن فرد منفصل عن مجتمعه الحاضر أو عن مجتمعة الماضي، بل الفرد ما هو إلا عضو في الجماعة الإنسانية التي عاشت وتعيش على مر العصور. متأثر بما تأثرت به الجماعة في الماضي، و بما تتأثر به في الحاضر.

ثم إن الفرد كما أنه متأثر بالجماعة فهو مؤثر فيها، إذ أن ما يقوم به من السعي في الحياة لن يكون أثره قاصرا على شخصه، وإنما سيتعدى شخصه بالضرورة إلى غيره، أي إلى المجتمع الذي يعيش فيه. فحياة المجتمع متأثرة بسلوك كل فرد من أفراده. فما نصنعه ونحن نظن أننا نتحمل وحدنا نتائجه، إنما يتعدانا في الغالب إلى مجتمعنا و يتعدانا إلى الأجيال المستقبلة التي ستتأثر حتما بالصورة التي عليها المجتمع في الوقت الحاضر.

إن هذه النظرة تبرز أهمية الفرد للمجتمع والمجتمع للفرد، وتبرز أهمية السلوك الفردي في كيان المجتمع، وتبرز العلاقة الوثيقة التي تربط بين الفرد و بين الجماعة التي يعيش في كنفها، تلك العلاقة التي تعمل طردا وعكسا، فتترك طابع الفرد في الجماعة وطابع الجماعة في الفرد. وتجعل لكل سلوك فردي مغزى اجتماعيا ولكل ظاهرة اجتماعية مغزى فرديا.

وهي في الوقت نفسه تبرز معنى أساسيا: هو أن العلاقات الاجتماعية ليست إلا نوعا من التعامل بين الفرد وبين المجتمع، تعامل يتعدى حدود المكان والزمان ويدمج الفرد في الجماعة إدماجا ينبني عليه تأثره بماضيها وحاضرها، وتأثيره في حاضرها ومستقبلها، وهو لذلك تعامل لا ينظر إلى

اللحظة الراهنة، فهو ليس بيعا ببيع ولا شراء بشراء ينظر فيه البائع أو الشاري إلى الثمن الذي يتقاضاه ويقيس عليه السلعة التي يقدمها، فالفرد مدين للمجتمع من يوم يولد وليس هو بموف الدين حتى ولو جاد بحياته بلا مقابل، فهو يأخذ من الماضي ويعطى للمستقبل، يتعامل في مجال لا يستطيع الإدراك أن يحيط بمداه، فالكسب والغبن ليسا كسبا وغبنا بالمعنى الذي يكون بين التاجر والتاجر، وإنما كذلك الذي يكون بين العضو من الجسم والجسم كله.

فجسم الإنسان مكون من ملايين الخلايا والأنسجة، ولكل خلية منها دورة قصيرة للحياة، تولد ثم تموت، وتحل محلها غيرها وهكذا حتى إذا مضى سنوات كان كل ما بالجسم من خلايا جديدا ليس فيه للقديم أثر، ولكن الجسم نفسه باق كما هو يتفاعل بالجديد كما تفاعل بالقديم، ويسعى السعي الذي هو مقدر له، ينمو وينشط وينتج كأن لم يتغير، لأن الوحدة التي انتظمت عناصره باقية والعلاقة التي جمعت بين هذه العناصر ونظمت ونسقت بقيت كما هي، وكل عنصر من هذه العناصر عامل في هذه الشخصية، والجسم لا يفعل شيئا إلا بمجموع هذه العناصر، والعناصر لا كيان لها إلا بما تستمده من المجموع. كذلك المجتمع وأفراده بمثابة كائن حي كبير وأعضائه: لا كيان للفرد بدون المجتمع ولا حياة للمجتمع بدون أفراده، فهم فانون والمجتمع أبقى على الحياة منهم، لتجاوز حياته فناء الأفراد وليس التبادل الذي بين الفرد والجماعة إلا تبادلا بين كائنين هما في الواقع كائن واحد، لأن كينونة كل منهما مستمدة من كينونة الآخر.

وعلى هذا الأساس يجب أن ينبني إعداد الأفراد لهذا المجتمع، فيشعر

الفرد بمدى العلاقة الوثيقة التي تربطه بالمجتمع، يشعر بأنه والمجتمع شيء واحد. يشعر بالمغزى الاجتماعي لعمله وسعيه و سلوكه وبما له من أثر في الجيل الحاضر وفي الأجيال القادمة. ويشعر بالمغزى الاجتماعي لما يدور حوله من نشاط الأفراد والجماعات والهيئات والمنظمات، وما تصنعه كل منها للمجتمع في حاضره ومستقبله – فالمجتمع المفكك هو الذي يعيش كل فرد فيه لحساب نفسه أو يعمل لحساب نفسه، وينقصه أن يدرك أن الناس إذ يعملون لحساب أنفسهم، قد يعملون ضد مجتمعهم ومعنى هذا أنهم قد يعملون ضد أنفسهم إذا اعتبرنا القيم الباقية وأغفلنا القيم الراهنة كما يجب أن تغفل، لأنها مجرد صور عارضة تكتسب أهمية وقتيه في نظر الفرد، ولا تلبث أهميتها هذه أن تتضاءل حتى تنسى.

والتربية هي التي تقوم على أعداد الناشئين لحياة الحاضر والمستقبل. وحياة الأجيال المتعاقبة من الناس قد أصبحت في هذا العصر الذي انتشر فيه التعليم مسئولة من المربين، وبذلك أصبحوا قادرين على أن يكيفوا المستقبل عن طريق إعدادهم لأفراده.

فإذا أريد للتربية أن تنجح في مهمتها، فإن عليها أن تحسن إدراك الصورة التي ذكرناها، وأن تعمل على إعداد النش. بالكيفية التي تحقق هذه الصورة وتخرجها إلى عالم الوجود، والتربية في حاجة إلى فلسفة تهديها وتعين لها الهدف الذي تسير نحوه، وهي في حاجة إلى فلسفة عملية، يمكن أن يترجمها المربي إلى مناهج ونظم وطرق للدرس والحياة داخل المدرسة وخارجها.

والفلسفة التي تقصر عن هذه الترجمة لا تكون ذات قيمة في مثل عصرنا الذي أصبح شعاره الإنتاج في كل نواحي الحياة، وليس هناك انتاج أهم ولا أضخم من "إنتاج" التربية لإفراد الجيل المستقبل، وعلى ذلك فليس هناك ما هو أهم منها في تكييف هذا المستقيل إذا أدت وظيفتها المطلوبة منها على الوجه الأكمل. وإذا لم تترك مهمتها للعوامل العارضة غير المنظمة وغير المقصودة تعمل عملها في تكوين النشء وتوجهه، بينما هي لاهية بالشكليات منصرفة إلى أداء واجبات عفى عليها الزمن، لا تمت إلى حياة الحاضر إلا بصلة واهنة. وإذا استراحت إلى هذا الأداء الشكلي التافه، أصبحت قيمتها في توجيه المستقبل ضئيلة، ولم يبق لها أن تشكو إذا تسلمت الزمام منها عوامل أخرى لم تهيأ ولم تعد لكي تتسلم مثل هذا الزمام. والنتيجة المحتمة لكل ذلك الا يكون هناك اطمئنان إلى مستقبل إذ لا توجيه الحاضر.

وما يؤخذ على علم التربية أنه يعج بالنظريات، والأهداف، والمثل، ولكنه لا يحسن الترجمة، لا يحسن ترجمة النظريات والمثل والأهداف إلى طرائق وأساليب ومناهج يمكن العمل بها وممارستها في ضوئها.

فالتربية كما نمارسها قد جمدت في سبل بعينها لم يبق من السهل إخراجها منها، والمعلم في حيرة من أمره فهو يوجه إلى أهداف عليا وغايات بعيدة ولكن الأسلحة التي وضعت في يديه لن تتيح له أن يبلغ هذه الغايات والأهداف، بل هي أحيانا قيود تحول بينه وبينها. لأن الشكل فيها قد غلب الجوهر وطغى عليه، وهذه هي مشكلة الشكل والجوهر منذ وجدا، حيث يوجد الجوهر يوجد الشكل ونرى طغيان الجوهر في الفلسفة

التي لا نجد لها تطبيقاً، وطغيان الشكل في التطبيق الذي لا نجد له فلسفة، وكلاهما ضال لأن الأول لا نجد ما يحققه والثاني لا نجد ما يوجهه.

فاذا وجدنا السبيل إلى الفلسفة التي تترجم إلى تطبيق فقد حللنا عقدة التربية وسرنا قدما نحو أهدافنا.

وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول: إن علم التربية يجب أن يزود المعلم بمقياس يقيس به عمله واتجاهه؛ ليري أسائر هو على الدرب أم ضال. وعندئذ لا يقبل من المعلم أن يردد النظريات والفلسفات كالببغاء فإذا رأيت عمله وجدته أبعد ما يكون عما يقول، ولا يقبل مثل ذلك من أداة التعليم نفسها، لا يقبل من المنهج ولا من النظام المدرسي ولا من السياسة التعليمية.

إن ما نحتاجه هو مبدأ هاد ننظر إليه قبل أن نخطو، وننظر إليه ونحن نسير، لنقيس إليه نتائج خطونا ونتائج سيرنا، فندرك الطريق الذي نسير فيه كما ينظر الساري في الليل إلى النجم فلا يخطئ مسيره.

والمبدأ الهادي في التربية القومية لا أراه هو الذي وضعته في مطلع هذا الباب وهو: "وإن ما يقدمه الفرد من خدمة المجتمع إنما يتوقف على تقوية الرباط الذي يربط بين الفرد والمجتمع وعلى شعوره بأن تحقيق غاياته الحيوية منوط بهذا المجتمع".

الباب الثاني

الفرد والبيئة

"إن التربية يجب أن تعمل على تحويل البيئة الخارجية إلى بيئة عقلية داخلية للفرد، تصبح جزءاً من كيانه وتدخل في تكوين شخصيته".

تتوقف حياة كل كائن حي على البيئة التي يعيش فيها، ففي البيئة توجد كل مقومات الحياة، ولن يستطيع كائن أن يعيش إلا إذا كانت البيئة حاوية هذه المقومات.

ولابد لحصول الكائن على مقومات حياته من أن يكون متصفا بالنشاط، يلتمس هذه المقومات ويبحث عنها ويحصل عليها، ثم يدخلها في صميم جسمه ويتمثلها بأن يحيلها إلى مثل بنائه. فالنبات يمتص من التربة ماءها وأملاحها، ومن الهواء كربونه وأكسجينه، ويحيل هذه جميعا إلى مادة جسمه: من خشب وورق والياف وبذور وثمار إلى آخر ما يحتويه جسم أي نبات. والنبات يسعى وراء هذه المقومات وينشط في السعي، فيمد جذوره إلى حيث تجد المزيد من الغذاء، ويمد فروعه وأوراقه إلى حيث تحصل على المزيد من الضوء والهواء. فهو ليس كائنا خامدا وإنما هو كائن نشط تتوقف حياته على نشاطه وقدرته على "التفاعل" مع البيئة تفاعلا يتيح له أن يعيش وأن ينمو ويتيح له فوق ذلك أن يبقي نوعه من بعده بما ينتجه من البذور ينثرها ذات اليمين وذات اليسار، ويباعد بينها بمختلف

الطرق فيبعث بها في بطون الطير والحيوان من أكلي ثماره، ومع الريح، وفي تيار الماء حتى يقل تزاحمها فتنتشر وتجد ما يكفيها من الغذاء وغيره من مقومات الحياة.

فالبيئة بالنسبة للنبات ليست قاصرة على حدود جسمه، بل هي ممتدة إلى كل ما يستطيع أن يصل إليه بجذوره وأوراقه وبذوره، وإلى كل ما يستطيع أن يأتي إليه من ماء وري ودخان، ومع كل هذه يتفاعل النبات فيعيش وينمو ويتكاثر.

والحيوان كالنبات، غير أن بيئة الحيون أكثر تنوعا وأوسع مدى فهو يستطيع أن يذرع الأرض بحثا عن مقومات حياته، وأن يستخدم البصر والسمع والشم وغيرها من حواسه، لإدراك البيئة حتى يستطيع "انتقاء" ما يقوم بأوده منها، والطيور ومثلها في ذلك الأسماك تقطع آلاف الأميال لكي تجد البقعة التي تقضي فيها حر الصيف أو برد الشتاء.

والإنسان فوق هذه الكائنات جميعا لأنه لم يؤت الحواس فقط، وإنما أوتي العقل الذي يعلق به في الآفاق ويعبر الحواجز ويبعد بحدود البيئة إلى مالا نهاية له من المكان والزمان. فهو يعبر المكان مجسمه وبحواسه وبعقله وبما يستطيعه هذا العقل من استحداث الوسائل، وهو يعبر الزمان بإدراكه وخياله، وبذلك تتسع بيئته فلا يبقى لها حدود وتتسع فاعليته فلا يبقى لها حدود أيضا. ولكن حياته لاتزال متوقفة على هذه الفاعلية، متوقفة على قدرته على النشاط والتفاعل مع البيئة، واقتناص مكوناتها لإدخالها في نسيج جسمه، وإحالتها إلى مادة اللحم والدم والعظم والعضل والمخ. فهو

لايزال يحصل من البيئة على حاجاته ويستخدم في ذلك الحواس واليدين والعقل.

غير أن هذه الحاجات قد دخل عليها تكيف كبير إذا قارناها بما عند الحيوان منها. فالعقل ليس فقط أداة للحصول على الحاجات الأولية، وإنما هو فوق ذلك عامل في تكييف هذه الحاجات. فالإنسان البدائي عندما أراد أن يقتل حيوانا يقتات به – لأول مرة – وجد نفسه أمام مشكلة لم يستطع لها في أول الأمر حلا ولعله استعمل أسنانه وأظافره ولكنه وجد أنها لا تغنى عنه حيث يكون الحيوان ضخما غليظ الجلد، ولعله لم يلبث أن "اكتشف" أن ما يجعل الأسنان صالحة لهذا هو صلابتها وحدتها، ونظر حواليه يلتمس حلا لمشكلته فوجد قطعاً من الظران أخذها في يده وقلبها وانتقى منها تلك التي امتازت بحد رقيق فاستخدمها، ولكنه وجد أنها أقل حدة من أن تفي بغرضه، وربما انصرف بعض الوقت عن هذه الغاية إلى غيرها من شئون الجد واللهو، فإذا هو يضرب ظرانا بظران وإذا بقطعة منها "تشطف" أخرى فتنفصل منها رقيقة أو اثنتين وتترك الحافة عندهما حادة كأحد ما رأى وفي حياته. ولعلنا نراه بعين خيالنا يجرب هذا الحد في قطع اللحم فيجده ماضيا فيعود إلى قطعتيه يضرب إحداهما بالأخرى. "قصداً" ليشكل الحد ويرققه "يصنع" منه أداة تفي بغرضه من جميع الوجوه فيصل إلى تلك "السكاكين" التي تركها لنا العصر الحجري والتي استخدمها الإنسان في غايات متعلقة بحياته، وثيقة الصلة بحاجياته. ثم لم يلبت أن يشكل من الظران رءوس الحراب والفؤوس ويصنع لها أيادي من الخشب تجعله قادراً على الإصابة بغير أن يقترب من الغريم اقتراباً يعرض حياته

للخطر، ثم لا يلبث أن يفكر في "الرمي" يريد أن يرمي الصيد من بعيد وربما بدأ الرمي بالحربة، وربما فطن إلى ما تمتاز به بعض أفرع الشجر من المرونة فضم بعضها إلى بعض في لعب أو جد ورأي خاصتها في الانثناء وقوتها في الرمي إذ تستقيم فجأة بعد الانثناء فصنع القوس ورمى بها وحسن فيها تبعاً لتجاربه معها ومشاهداته، ولم تلبث هذه "الأدوات" أن أوحت إليه أن يستعملها في ميادين أخرى فاستخدم السكين في قطع الخشب وتشكيله، وفي غير ذلك من الأغراض ثم ما لبث أن أعجب بها فزخرفها ووضعها من جسمه حيث تزينه أو علقها على حائط فأصبحت أداة للاستمتاع بدل أن كانت أداة للنفع فقط.

ولعل هذا الإنسان القديم نفسه أو غيره، قد أكل من ثمار الأرض وأوراقها وجذورها كما نفعل اليوم، ولعله ألقي ببعض البذور في مكان مكشوف وصادفت تربة وماء فنبتت ولم تلبث كثيراً حتى كانت أشجاراً، كتلك التي أكل منها وكان لها ثمار وبذور مثلها، فربط في ذهنه بين البذور التي ألقاها وبين الأشجار التي نبتت، وأراد أن "يحقق" ما وصل إليه بأن يجرب من جديد، فأتى ببذور جديدة وضعها "وراقبها من آن لآخر" ليرى كيف تنبت فوصل إلى الزراعة كما لانزال نعرفها.

وما قلناه عن الزراعة يصدق على ما وصل إليه الإنسان في تلك الأزمان السحيقة من استئناء الحيوان وبناء البيوت وتخطيط القرى وعمل القدور والأواني، وآلات الزرع وغيرها من تلك المخترعات التي نقلت الإنسان من البداوة إلى الحضارة كما نعرفها."

وهكذا نجد أن فاعلية الانسان تزيد في تكييف البيئة وفي تشكيلها وفي استغلالها واستخدامها، ولا يلبث ذلك أن يمده بوسائل للراحة لم تكن موجودة وبقدر من الفراغ، فلا يلبث أن يهذب من نواحي حياته ويرفع منها ويرفه عن نفسه. وعلى ذلك فإن الإنسان لا يقف عند الحدود التي أوصلها إليه تطور جسمه، بل يتعداها إلى تطور آخر مكن له العقل منه، هو تطور فريد في بابه فهو لا يعتمد على نشوء تركيبات جديدة، وإنما يعتمد على استخدام القديم منها استخداما يوجهه العقل. فيصل بالإنسان في وقت قصير إلى طفرات في التقدم لم تكن تكفيها ملايين السنين إذا انتظرت نشوء تركيبات تهيئوه لها، ثم إنها تمتاز بالمرونة والتنوع الذي يجعل من الانسان كائنا يجمع في إمكانياته كائنات عديدة. فالعقل قد هيأ الانسان للرقي بل جعل هذا الرقي لا مناص منه. ولكن طريقه إلى ذلك لايزال هو التفاعل مع البيئة واستخدامها استخداما يجعله قادرا على تحقيق حاجاته المتزايدة، والتي تتزايد على الدوام كلما زادت قدرته، وتزايدت معرفته بالبيئة، ومعرفته بنفسه، وقدرته على الملاءمة بينهما.

غير أن الإنسان لا يتفاعل مع البيئة بمفرده، أو قلما يفعل، ذلك وإذا فعل فلن يكون ذلك إلا عن طريق الشذوذ لا القاعدة، فالإنسان يعيش في مجتمع والمجتمع بكليته يتفاعل مع البيئة، يتفاعل كما يتفاعل الجسم عن طريق تقسيم العمل وتخصيص كل فريق من الأفراد بجانب منه. فهناك أفراد يتعاملون مع البيئة تعاملا مباشرة. لحساب المجتمع وهناك أفراد لا يتعاملون مع البيئة وإنما يعملون في داخل المجتمع لتنظيمه وتمكينه من الحصول على مقومات حياته من البيئة، فهم يتعاملون مع البيئة تعاملا غير مباشر،

والمجتمع يتعامل مع هؤلاء وأولئك تعاملا يجعل كلا منهم يحصل على حاجياته مقابل ما يبذل من نشاطه. فكأن التفاعل مع البيئة قد وزع بين الأفراد توزيعا يمكن للمجتمع من زيادة الكفاءة والقدرة، و يجعل حياته كمجتمع ممكنه. ولكننا نعود فنقول: إن حياة المجتمع كلها وحياة أفراده. متوقفة على قدرته على التفاعل مع البيئة والحصول على مقومات حياته منها وذلك متوقف على كفاءة الأفراد وكفاءة المجتمع، إذ أن كفاءة الفرد لا تكفي ولا تثمر ثمرتها إلا إذا كان المجتمع نفسه كفؤا، وكفاءته لا تأتي إلا عن طريق التنظيم والتنسيق وتخصيص الجهود وتوجيهها الوجهة التي تجعلها تأتي بأوفر ثمره وأوفاها. وتفاعل المجتمع مع البيئة يتيح نوعا من الرقي والتقدم لا يحلم به الفرد إذ أن تراكم التراث والخبرات داخل المجتمع يتيح لكل جيل أن يبدأ من حيث انتهى الجيل السابق له، فتصبح الحياة كلها رقيا وتقدما وتطورا مستمرا، والمجتمع لا يقف أمام بيته الطبيعية فحسب، وإنما تتأثر حياته بما يحيط به من المجتمعات الأخرى وبما تسود بينه وبينها من علاقات ولا يستطيع أن يسير سيره إذا لم يتمكن من إحكام تفاعله مع كل العوامل المحيطة به.

فإذا نظرنا إلى مركز الفرد بالنسبة لهذا كله فإننا نجد أنه تحيط به بيئة طبيعية تحتوي على مقومات حياته وعلى حاجاته التي لا يستطيع أن يعيش بدونها، وفاعليته هي التي تجعله قادرا على الحصول عليها واستخدامها لغاياته.

ثم هو يعيش في مجتمع يتفاعل تفاعلا داخلياً مع أفراده و تفاعلا خارجياً مع البيئة ومع المجتمعات الأخرى مما ييسر له ولأفراده أن يحصلوا

على حاجاتهم على اختلاف أنواعها. فالفرد يتفاعل مع المجتمع كما يتفاعل مع البيئة. وتفاعله مع المجتمع كثيراً ما يكون وسيلة لتفاعله مع البيئة، كما أن تفاعله مع البيئة[1] كثيراً ما يكون وسيلة لتفاعله مع المجتمع. وهو يحصل من هذا وذاك على حاجياته التي تتزايد مع الزمن ما رأينا، حياة الفرد إذا رهن بقدرته على التفاعل معهما أي بعبارة أخرى متوقفة على فاعليته في البيئة الطبيعية وفي البيئة الاجتماعية، فالمجتمع بالنسبة للفرد ما هو إلا نوع من البيئة لأنه أصبح بالمعنى الذي ذكرناه وسطا تتحقق فيه مطالبه وحاجياته.

وعلى التربية أن تعد الفرد لحياته عن طريق تنمية فاعليته بنوعيها حتى يستطيع أن يكون عاملا نشطاً منتجاً، ويستطيع أن يقوم بدوره في معركة الحياة. وظيفة التربية إذن تقوم على تنمية هذه الفاعلية وتوجيهها حتى يصبح الفرد عضواً عاملا له نشاطه وله أثره فيما حوله، ذلك الأثر الذي لا يقتصر على القيام بدور آلي في عجلة الحياة، بل يستوحى الماضي وينطر إلى المستقبل ويهيئ للمجتمع بأجياله الحاضرة والقادمة القدرة على الحياة والتقدم.

ولكن هذه الصلة المادية بين الفرد والبيئة لا تغني، ولن يكون لها الأثر المطلوب إلا إذا وجدت الصلة العقلية، أو كما تسمى أحيانا – وربما بوضوح أكثر "الصلة الروحية".

---

[1] إلى هنا كان كلامنا عن البيئة منصباً في أغلبه على البيئة "الطبيعية" ولكن كلمة البيئة تشمل أيضاً البيئة "الاجتماعية"، وسيستخدم لفظ البيئة دائما في أحد المعنيين أو كليهما والممول على السيان.

وشعور الفرد بصلته بالمجتمع، وبالكون، بالماضي والحاضر والمستقبل، هو أساس هذه الصلة وبدون هذا الشعور يكون التفاعل بين الفرد والبيئة ناقصاً ومحدوداً، هذا الشعور الذي يبدأ ضئيلا عند الفرد ثم يتسع ويمتد طولا وعرضاً وعمقاً هو أساس وجود هذه الصلة.

أي أن هذه البيئة الخارجية يجب أن تتحول إلى "بيئة" عقلية داخلية، تصبح جزءاً من كيان الفرد وتدخل ضمن مكونات شخصيته.

ومعنى ذلك أن الفرد يجب أن يشعر بمكانته ومركزه بالنسبة للكون، وهذه مهمة التربية الأساسية. فهي لكي تهيء له فرصة التفاعل مع هذه البيئة الشاسعة يجب أن تهيء له فرص التعرف إليها تعرفاً يؤدي إلى أن تتحول إلى نوع من الخبرة العقلية.

والعلاقة بين الفرد والبيئة يجب أن تكون علاقة فعالة ذات أثر إيجابي. وعلى طبيعة هذه العلاقة وتوجيهها يتوقف أثر التربية، وهنا نجد أمامنا مشكلة يجب أن نصل فيها إلى رأي واضح، وهي أي اتجاه يجب أن تسير فيه هذه العلاقة.

فنوع الفاعلية التي نريد أن نصل إليها يتوقف على تكييف العلاقة التي توجد بين الفرد والبيئة.

فليس مجرد وجود علاقة – أي علاقة – كافياً. فكل فرد له طابع خاص في علاقته مع البيئة وكل طابع يؤدى إلى مسلك بعينه تجاه هذه البيئة.

وهذا الطابع مشتق من نوع الخبرة التي تتيسر للفرد ومن تاريخ تكوين

هذه الخبرة، ولكل فرد تاريخه الخبري الخاص ولذلك فلعلاقته ببيئة طابعها الخاص وبرغم هذا الاختلاف فهناك أنماط من هذه الطوابع.

وربما كانت مهمة الفلسفة أن توجد تلك الأنماط الجديرة بأن ترمي إليها حتى تستطيع التربية أن توجه مجهودها نحو دراستها وتهيئته الظروف لتكوينها.

وإذا كان على التربية مهمة تكييف العلاقة بين البيئة والفرد فإن علينا أن نبحث أطراف هذه العلاقة من الوجهة النفسية.

فالفرد عنصر من عناصر البيئة الشاسعة، وهو من الوجهة النفسية المركز الذي تدور حوله هذه البيئة، وإذا تكلمنا عن المركز فقد تصورنا دائرة مترامية الأطراق يقوم الفرد في النقطة المركزية فيها وعلى أنصاف أقطار هذه الدائرة تقوم الأشياء والحوادث التي تكون بيئته.

وخير لنا أن نتصور أن الخطوط التي تصل بينه وبينها ليست مجرد خطوط وهمية، وإنما هي روابط حقيقية لها صفات الحزب والدفع كما هو الحال في المجال المغناطيسي المكون من أقطاب متعددة.

وإن الخبرة هي التي تزيد من هذا الجذب، فتجعل موضوع الشد يقترب من المركز ويزداد اقترابه، وينتج عن ذلك أن تتضاعف قوة تأثيره، ومن الطبيعي أن يكون لتغيير مركزه تأثير على ما حوله – وكذلك بالنسبة لقوة الدفع – ومن هذا تنشأ الصورة الحية الدائمة التغير العلاقة الفرد بما حوله من الأشياء – هنا أشياء تزداد قيمتها حتى تكاد تغطي على كل شيء، وهنا أشياء تقل قيمتها حتى لا تكاد تذكر، وهنا عناصر تزول و

تنسى، وهنا عناصر تستجد في حياتنا، و من كل هذه وتلك يتشكل المجال ويتكيف ويبقى مركزه الفرد على كل حال.

والفرق بين فرد وآخر هو في مدى الخبرات. ثم في عمق هذه الخبرات ثم في الترتيب "الطبوغرافي" (ويدخل فيه الزمني) للخبرات.

فإذا فرضنا أن خيوطا سميكة أو رفيعة تربطنا بالأشياء واعتبرنا عدد الخيوط معبرا عن شدة الرابطة فإن التكوين العقلي للفرد يختلف باختلاف توزيع هذه الخيوط وعددها.

وبالبحث نجد أن أهم الروابط التي تؤثر في حياة الشخص هي الروابط الاجتماعية – ذلك أن المجتمع هو المجال الذي يتجلى فيه عمق العاطفة وشدتها بالنسبة للطفل، فالطفل أول ما يفتح عينيه يفتحها على أم أو حاضنة تكون هي منبع اللذة والألم في حياته.

وبالتدريج يتسع مدى خبرته بالأشخاص والأشياء، ولكن الرابطة القوية نحو الأشخاص تبقى على مدى الزمن، وهي إما رابطة ترمي في مجموعها إلى الاقتراب أو الابتعاد. وقد ينشأ عن ذلك طابع فردي متميز أو طابع اجتماعي متميز.

وبالتدريج يحل المجتمع بأكمله محل العائلة وينقل الفرد ما كونه من الروابط تجاه العائلة إلى المجتمع الأكبر.

وتكون هذه العلاقة الاجتماعية دائما هي أهم علاقة في حياة الفرد. بل إن الفرد يحصل بينه وبين المجتمع نوع من الاندماج يؤدي إلى أن يرى بعينه ويسمع بأذنه ويسلك لحسابه.

والمجتمع يتعامل مع البيئة كوحدة، فيصبح الفرد وحدة في المجتمع، والمجتمع بدوره وحدة في الكون وعلى أساس التربية تتكون العلاقة بين هذه الأطراف الثلاثة. فالفرد يؤثر في المجتمع ويتأثر به ومن مجموع جهود الأفراد يؤثر المجتمع في البيئة كما أن البيئة تؤثر في كل من المجتمع والفرد.

الباب الثالث

المعرفة

"إن النزعة المسيطرة على التعليم هي بلا شك النزعة اللفظية التي نجمت عن تجريد المعرفة عن أصولها وجذورها التي تستقى من حياة الانسان ثم مسخها في ألفاظ تكتب وتلفظ ولا ينفذ المتعلم إلى ما وراءها من التجارب الغنية بمظاهر الحياة".

إذا نظرنا إلى المعرفة باعتبارها إدراك الفرد للعالم الخارجي عن طريق الحواس فإننا نكون قد ضيقنا حدودها وفصلنا بينها وبين ما يتصل بها أشد الاتصال. والواقع أنه إذا جاز لعلم النفس أن ينظر أحياناً إلى المعرفة باعتبارها عملية قائمة بذاتها فإنما يفعل ذلك لكي يتمكن من دراستها وتحليلها. ولكننا إذ ننظر إليها من وجهة الوظيفة التي تؤديها للكائن الحي لا نستطيع أن نفصل بينها وبين سلوكه بوجه عام، فللمعرفة طرفان: الكائن الحي والبيئة، والمعرفة لا تتعدى أن تكون "علاقة" بين الكائن الحي وبيئته، وعلى هذا الأساس يجب أن ينظر إليها. وعلى ذلك فمن غير الممكن أن نهمل الكائن الحي أو أن نهمل البيئة وندرس المعرفة منفصلة عن أحدهما أو عنهما معاً. فالمعرفة بكل ما يدخل تحتها من إحساس وإدراك وتذكر وتصور وتفكير ... إلى آخر ما يضعه على النفس تحت ذلك العنوان ما هي إلا وسائل للكائن الحي في مجموعه لتحسس البيئة

تحسساً يجعل الحياة فيها ممكنة.

ففي الوقت الذي يصل شعور الكائن الحي بنفسه إلى أنه وحدة قائمة بذاتها يبدأ شعوره بأن هناك عالماً خارجياً، وحياته متوقفة على إمكان التفاعل بينه وبين هذا العالم الخارجي تفاعلا ييسر له أن يحصل على حاجياته فهو في حاجة إلى إدراك العالم الخارجي بما فيه من العناصر والحوادث بكيفية تمكنه من أن يحصل على مقومات حياته ما يحيط به، فالإنسان في حاجة إلى إدراك ما حوله من الأشياء، ثم هو في حاجة إلى التذكر أي استعادة المدركات السابقة، لكي يربط بين الأشياء والحوادث التي لا يجمعها مجال الإحساس في لحظة واحدة، ثم هو في حاجة إلى التصور والتفكير لكي يستطيع أن ينفذ بعقله وراء الأشياء والحوادث كما يراها، وأن يكون صورة لما يريده منها، وهذه الصورة هي التي تيسر له أن يرتفع بفاعليته فوق فاعلية الحيوان فلا يقتصر على أن يحصل من البيئة على ما تقدمه إليه كما هو، بل يستطيع بعقله أن يحيله إلى صور وتركيبات جديدة، ويدخله في استعمالات جديدة ويكيفه تكييفاً لا يستطيعه أي حيوان.

والمعرفة بهذه الصورة تصبح حلقة من حلقات التفاعل الحيوي بين الفرد وبينه، لها مكانها ولها وظيفتها من هذا التفاعل، وكأنها قد تكيفت وتطورت مع الإنسان فأصبح الإدراك يمتد عن طريق التذكر إلى الماضي وعن طريق التصور والتفكير إلى "المستقبل" وعن هذا الطريق أمكن للإنسان أن بوسع مجال حيويته في البيئة، وأن يرفع مستوى فاعليته، وأن يستفيد بما يمر عليه من "التجارب". فالتذكر والتصور والتفكير – كما رأينا

– هي التي تجعل "للتجارب معنى، وتجعل من الممكن استفادة الإنسان منها.

ومعنى ذلك أن الإدراك ليس من الضروري أن ينصب على حاجة الإنسان الراهنة بل أن الإنسان قد يختزن المدركات ويبقيها حتى يأتي الوقت الذي يستخدمها فيه. وإنه حينما يجد نفسه أمام موقف يحتاج إلى التصرف فإنه يستمد من مدركاته القديمة على قدر حاجة هذا الموقف. فإدراك الإنسان في لحظة معينة يشمل أكثر ما تستدعيه الحاجة الراهنة وكذلك بالنسبة للوظائف العقلية الأخرى، فهو مزود بأكثر مما تستدعيه حاجيات حياته إذا حسبنا هذه الحاجيات حساباً "بيولوجيا" ولولا ذلك لما أمكن التقدم ولتعذرت الحياة نفسها، وذلك لأن التقدم، بل ومجرد الحياة، في حاجة إلى أن يكون لدينا من الأدوات أكثر مما يحتاجه الموقف الراهن في كل لحظة، وخصوصا لأن التفاعل عملية تدخل فيها التجربة والخطأ والاستفادة من الأخطاء والتعلم بمعنى الاستفادة من التجارب السابقة.

وهكذا نرى أن إمكان الحياة – ومن باب أولى إمكان التقدم – رهن بهذه السعة في الأدوات الحيوية التي في متناول الفرد أو الكائن الحي. وما ينطبق على الإنسان في هذا الصدد ينطبق لدرجة أقل على الحيوان، بل إنه مبدأ من مبادئ الحياة نجده حتى في النبات، وهذا المبدأ هو الذي جعل النبات يبدو أحيانا كما لو كان يتفنن في إبراز الزهور والإكثار منها والتفنن في أشكالها وألوانها وعطرها لاجتذاب الحشرات المختلفة الألوان لكي تقوم بعملية التلقيح لها في مقابل ما تحصل عليه من رحيق، وهو الذي جعل ذكر الطاووس، ذلك المخلوق المزخرف المنمق المفرق في إظهار محاسنه

ومفاتنه أمام الأنثى. وهذا المبدأ نفسه هو الذي جعل تقدم الإنسان ممكنا لأنه جعل له فضلة من العقل تزيد على ما ينصب على حاجته المباشرة، فهو إذ يدرك ما حوله إنما يدرك أكثر مما يحتاجه، وهو فوق ذلك يستمتع بهذا الإدراك كأنما هو يقصده لذاته، ثم هو يتصور ويتخيل ويفكر في غير حاجة ماسة إلى التصور والتخيل والتفكير، و يستمتع بكل هذه ويجد دافعا إلى المزيد منها وهذه الفضلة من النشاط العقلي هي التي جعلت من الإنسان كائنا له نشاطه الثقافي والأدبي والاجتماعي والديني، وبذلك جعلت التقدم –كما نعرفه – والحضارة ممكنين.

هذا النشاط العقلي قد فتح أمام الإنسان ميادين جديدة هي ميادين العلم والفن، وما إلى العلم والفن من نواحي النشاط الذي تجرد من الحاجات الراهنة، واتجه إلى حاجات أخرى أوجدها الإنسان لنفسه، نتيجة لتطوره وتقدمه وتوفر وسائل المعيشة المادية لديه على مر الزمن – حاجات نفسية تدفع إليها دوافع لا تكون واضحة للفرد، ولكنها تجد إشباعها في تلك المسالك المجردة عن الحياة اليومية. ومن هنا نشأ الدافع إلى المعرفة المجردة المقصودة لذاتها، التي لا ترمي بالضرورة إلى غاية حيوية أو إلى هدف مباشر، وأصبحت هذه المعرفة المجردة أو "العلم" مع مضي الزمن هدفا في ذاتها، وهي بطبيعتها ليست في متناول السواد من الناس، ولذلك فقد اجتذبت إليها الممتازين من ذوى الذكاء والعقل النافذ، وقد أدى ذلك إلى "تقديس" المعرفة والارتفاع بها عن شئون الحياة العادية، وأصبح كل ما يمت إلى المعرفة "المجردة" بصلة مقدسا عند سواد الناس.

فالكتب وما إلى الكتب أشياء تحفظ في الخزائن، وتعامل معاملة

الذخائر المقدسة التي لا ترتفع إليها أعين السوقة ولا الأوساط من الناس، وقد وجد الفلاسفة والعلماء والمفكرون في الاستزادة من المعرفة ضربا من اللذة العقلية التي يستطيع المرء أن يصرف فيها حياته.

وهكذا أصبحت المعرفة مطلوبة لذاتها بصرف النظر عن صلتها بحاجة الإنسان، بل أصبحت المعرفة اللائقة في نظر العلماء هي تلك التي لا تلصق بها شبهة الاتصال بحاجيات الإنسان وحياته، وأصبح هم كل عالم وكل فيلسوف أن يتبرأ من اهتمامه بشئون الحياة، حتى العلوم الطبيعية التي دخلت الحياة عن طريق الصناعة دخولا هو أقرب إلى غزو الحياة منه إلى أي شيء آخر، كان علماؤها إلى عهد قريب جدا يقدمون الحجج التي تبرئهم من الاتصال بالحياة، ومن العناية بتطبيق ما يصلون إليه من المعارف.

وكان مجمل القول "أن الفلسفة والعلم غايتهما البحث عن الحقيقة وليس لهما غاية وراء ذلك"، وقد استمر هذا الاتجاه قويا بين الفلاسفة والعلماء والنظريين، أو "الأكاديميين" حتى بعد عهد الثورة الصناعية، وقد جد أصحاب المراكز العلمية في أن يبعدوا عن أنفسهم شبهة اتصال علمهم بالحياة لأن ذلك كان في نظرهم سبة ومنقصة، وإن كان كثير من العلماء قد قصد بهذا الترفع أن يرتفعوا عن مستوى السواد ارتفاعا فكريا، فإن البعض قد أرادوا أن يرتفعوا عن مستوى الانتفاع أو الاتجار بالمعرفة، فأصبحت هذه النظرة إلى العلم وإلى المعرفة في نظر الكثيرين نظرة تجمع إلى السند الفكري سندا خلقيا. وبامتزاج النظرتين معا صار لهذا المذهب في تناول المعرفة وفي البحث وراءها نواة قوية، وأصبحت الصيحة أن "اطلب

العلم للعلم" صيحة تجمع في ثناياها السمو الفكري والسمو الخلق، وربما كان ذلك هو المصدر الحقيقي لقوتها، إذ أنها اجتذبت لحوذتها بذلك الخلاصة من ذوى الفكر وذوي الخلق جميعا. وكان من هؤلاء من يكرسون حياتهم للبحث عن الحقيقة ولكشف هذه الحقيقة للناس. وبذلك كانوا من خيرة المعلمين الذين تجردوا عن الأغراض وأرادوا أن يفيدوا الغير بغير أن يستفيدوا، فكانوا أداة لنشر العلم الذي لم يلبث أن أثر في مصائر البشر هذا التأثير البالغ. غير أن مثالهم في تجريد المعرفة انتشر ومعه هذه الصبغة التجريدية وخصوصا في المدارس ودور العلم التي أصبحت تنظر إلى العلم مجرداً نظرة الإجلال والإكبار.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل إن الاحترام والتقديس اللذين ارتبطا بهؤلاء العلماء قد انتقلا إلى ما كتبوا، فأصبحت الكتب والمادة المطبوعة محلا للتقديس والاحترام وأصبحت هي مصادر العلم الرئيسية، وتوافر الدارسون عليها يغترفون منها حتى لم يكن لبعضهم هم إلا أن يفهم ويشرح ويفسر ما كتب هؤلاء الأئمة في العلم وكتب آخرون في شرح ما كتب هؤلاء الأئمة وتبسيطه، وكتب غيرهم حتى إذا وصلت المعرفة إلى المدرسة كانت قد تناولتها العقول والأيدي مرة بعد مرة وكرة بعد كرة.

وهكذا بعدت الشقة بين المتعلم ومصدر المعرفة، فغالبا ما كان هؤلاء الأئمة من أصحاب البصر الذين نفذوا إلى أعماق الحياة حتى مع قلة اتصالهم بها، ولو أن منهم من كان متصلا بالحياة أشد الاتصال؛ ولكن هذا التداول لأفكارهم جعل جوهر أفكارهم ينطفئ شيئا فشيئا حتى يصل إلى حجرة الدراسة وهو ألفاظ ميتة. وبهذه الصورة يتلقفه المتعلمون، فلا

يسعهم إلا أن ينظروا إلى هذه الألفاظ كأنها الكل في الكل، وقليل منهم أولئك الذين ينفذون ببصرهم إلى ما وراءها، ويحاولون الوصول إلى مدلولاتها "الحقيقية" في نفوس منشئها، أو يحاولون إعادة تركيب الصورة الأصلية التي حاول المعلم الأول أن ينقلها بألفاظه إليهم.

وأصبحت المصادر الرئيسية للعلم هي الألفاظ، وأصبحنا نرى المدارس مشغولة بشرح هذا اللفظ أو ذاك وتعريفه وتحديده، وهكذا انتشرت في محيط التعليم لغة هي بالنسبة إلى الأصل أقرب إلى لغة الببغاوات التي لا تعقل منها إلى لغة الإنسان العاقل. ودعمت النظر المدرسية بأجمعها هذا الاتجاه: فالامتحانات تسأل عن ألفاظ، والكتب تبني على ألفاظ، حتى أصبح التعليم كلاما في كلام، وأصبح أثره في الحياة أثرا ضئيلا غير محسوس.

إن النزعة المسيطرة على التعليم هي بلا شك النزعة اللفظية التي نجمت عن تجريد المعرفة عن أصولها وجذورها المتصلة بحياة الإنسان، ثم مسخها في ألفاظ تكتب وتلفظ، ولا ينفذ المتعلم إلى ما وراءها من التجارب المملوءة بالحياة.

وإن فيما يتسلط على أذهان المعلمين من أن الغاية والوسيلة في التعليم هي "الحفظ" و "التسميع" مصداق لهذا القول. وربما لا أستطيع أن أوضح هذا المعني بأكثر من أن أذكر قصة سمعتها من أحد كبار رجال التعليم الذين كانوا يشرفون على تدريس "العلوم" إذ دخل أحد الفصول فوجد المدرس يسأل التلاميذ أسئلة، فأراد أن يستفهم من المدرس عن

موضوع الدرس فكاد الرد أن موضوعنا اليوم هو "تسميع النعامة" لأنهم "حفظوها" بالأمس.

وهذا مثال صادق لمدرس لا يداجي ولا يداور ويعبر أصدق التعبير عن النزعة التي تسود التعليم وتجعل أثره في الأمة أثرا لا طائل تحته. بل لعلنا نقول إن التعليم بهذا المعنى يصبح عبئا لا داعي لتحمله لأنه لا يزيد على أن يحمل عقول الناشئين ألفاظ يرددونها ولا يدركون لها مغزى.

قلنا في مفتتح هذا الباب إن المعرفة ما هي إلا حلقة من سلسلة التفاعل الذي يحدث بين الكائن الحي وبيئته نتيجة لحياته، ورأينا كيف أن المعرفة قد سارت في طريق تجردت فيه من منابعها التي غذتها في الأصل، فأصبحت قائمة بذاتها، وهذا التجرد ليس في ذاته عيبا، بل هو مطلوب وضروري لأن تناول المعارف تناولا عقلياً هو أقوى وسائل التفاعل مع البيئة وأجداها، وإنما يعتبر التجرد عيباً إذا صحبه نسيان الأصل والمنبع نسياناً يجعل الرجوع إليه عسيراً حين يزاد الرجوع. وهذا التجرد في عقول الصفوة يكون سموا ولكنه يتحول في عقول الكثرة إلى مسخ وإلى تلاعب بالألفاظ والكلمات تلاعباً يبعد بها أكثر فأكثر عن الحياة التي نبعت في الأصل منها.

ولا علاج لذلك إلا بأن تبقى المعرفة حلقة في سلسلة التفاعل مع البيئة، وعلى التعليم إذن أن يوجه المتعلم لتلك المعرفة التي تشتق من حياته وبيئته وتتصل بهما، وأن يرتقي به سلم المعرفة درجة درجة، حتى يستطيع أن يتذوقها وهي بمجردة تذوق الخبير الذي سبق له أن سار في

مثل المسالك التي أدت إليها من قبل.

فالمتعلم الذي ذرع مدرسته وما حولها وحاول أن يعمل لها رسماً وأن يمسح منطقتها مسحاً تبين عليه معالمها المختلفة التي يعرفها جيداً، حاول ذلك وفشل في ذلك مرات ونجح فيه بعض النجاح، هذا المتعلم هو الذي يستطيع أن يمسك بالخريطة التي تبين هذه المنطقة ويدرسها ويفهمها ثم يفهم الخريطة التي تصور المدينة التي يعيش فيها، فتلك التي تصور القطر، ويستطيع أن يدرك خريطة العالم وما عليها من خطوط طول وعرض ومن علامات ارتفاع وانخفاض وغيرها. وهو يستطيع بعين بصيرته أن يتصور الجهود المضنية التي بذلها آلاف المستكشفين والرحالة، والتي كلفت الكثيرين منهم حياتهم، والتعاون البعيد المدى بين أفرادهم وأجيالهم الذي مكن لنا أن نجد أمامنا خريطة للأرض نستطيع أن نستخدمها في أي وقت نشاء.

أما أن نقدم له الخريطة ونعرف له خط الاستواء بأنه خط وهمي يقسم الأرض إلى نصفين متساويين، ومحور الأرض بأنه الخط الوهمي الذي تدور حوله الأرض، وخطوط الطول والعرض بأنها خطوط وهمية تقسم سطح الأرض إلى درجات طولا وعرضاً، فنتيجته – كما نرى – أن أغلب التلاميذ لا يصدقون ما يقال من أن هذا الخط وهمي لأنهم يرونه على الخريطة والأرض عنده هي الخريطة.

وكثيراً ما تنتقد بعض الطرق التي تتبع في تدريس العلوم بأن التلميذ لن يستطيع أن يستكشف جميع الحقائق بنفسه، ولكن الواقع أننا لا نريده أن

يفعل ذلك وإنما نريده أن يمر في مراحل الكشف، بحيث يستطيع – على أقل تقدير – أن يتصور ويقدر كيف كشفت الحقائق التي عليه أن يدرسها بعد ذلك. إننا نريده أن يتصل بمبدأ حياة الكاشفين، كما نريده أن يتصل بنهايتها.

المعرفة الأولى للتعلم يجب إذن أن تشتق من خبرته، تلك الخبرة التي يمارسها في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. وبهذا نحفظ على المعرفة حيويتها، ونمكن له من السمو بها سمواً يقوم على أساس ثابت مكين. ولا عيب في تجريد المعرفة بعد ذلك لأن التجريد ستكون له وظيفته المفهومة، وهي أن يمكن لنا من أن نتناول الحقائق بالتصنيف والتنسيق، وأن نفهم العالم المحيط بنا فهما ينفذ إلى صميمه، ونكتشف القوانين العامة التي تنتظر الطبيعة كما ننتظم الحياة. وبذلك تكون الفلسفة التي نشتقها من المعرفة فلسفة تتغذى جذورها من واقع الحياة، فإذا ارتفعت وحلقت في الأجواء فإنها تستطيع – عن طريق هذه الصلة – أن تعيد هذا الغذاء إلى الحياة في صورة أوضح وأغنى وأسمى.

وإن من الخطر على أي أمة أن ينتشر فيها تعليم يعني بالألفاظ ويصرف همه وجهده في إيجاد ثقافة لفظية عامة تفسد على سواد الناس حياتهم وتخرجهم من نطاق فاعليتهم المحدودة، لا إلى فاعلية أوفى وأوفر، ولكن إلى لفظية يكتنفها ما لابد أن يكتنف اللفظية من السطحية والغرور والتفاهة والنفاق.

إن نشر التعليم يوجب علينا أن نهتم أشد الاهتمام بنوع هذا التعليم

وبأثره في المجتمع الذي يعيش بغير تعليم انما يعيش في مستوى منخفض ولكنه يتعامل بالمحسوسات ويتفاعل في حدود ما تتيح له خبرته الفجة المحدودة الضيقة. وهو ينجح نجاحاً محدوداً عن طريق الخبرة البسيطة التي تنتقل إليه من جيل إلى جيل في طرائق الحياة والسلوك والتعامل. فإذا نشرنا تعليماً لفظياً أجوف فإن أول ما ينتج عنه أن نقتل تلك الفاعلية البسيطة التي يملكها الشخص العادي، ونحول المتعلم مع الزمن إلى طفيلي لا يستطيع ولا يريد أن يساهم في النشاط الإيجابي المنتج للمجتمع، وقد يستطيع المجتمع أن يحتمل نسبة معينة من الطفيليين، ولكننا إذا حولنا جميع أفراده إلى طفيلين فقد حكمنا عليه بالانحلال.

وهذه بالضبط هي المشكلة التي تواجه تعليمنا اليوم: فقد كنا نحتمل من التعليم وهو محصور محدود ما لا نستطيع أن نحتمله منه إذ يتحزر وينتشر. وإن كثيراً من المشاكل التي تجابه المجتمع المصري في الفترة الحاضرة من حياته مرجعها إلى المتعلمين. وإن نشر التعليم يكون نكبة إذا لم نفكر تفكيراً عميقاً في صورته، ونعمل على صبغه بصبغة الفاعلية التي تجعل منه حافزاً للمتعلم على الإنتاج في محيطه.

ولعل خير مثال نورده للتدليل على هذا هو التعليم الريفي. فقد قيل إن نشر التعليم في الريف قد أفسد على الريفيين حياتهم، وجعل المتعلمين منهم طفيلين على مجتمعهم، بل جعل البعض منهم "يتفنن" في خلق المشكلات في هذا المجتمع لكى يجد في غمارها ما يعيش منه. وما ذلك إلا لأن هذا التعليم لم تكن له صلة بالحياة، فلم يضع في يد المتعلم الأدوات التي تيسر له أن يعيش وأن يرفع مستوى حياته وحياة مجتمعه، ووضع – في

الوقت نفسه – في يده أدوات جعلته ينظر إلى بيئته نظرة السخط والتبرم، وإلى نفسه نظرة الغرور والزهو، فصارت العلاقة بين الفرد والبيئة في وضع لا يأتي معه استقرار بَلْه إصلاح.

وخلاصة القول أن المعرفة عنصر أساسي في حياتنا ولكنها إذ تنحدر إلى التفيهق اللفظي تصبح معولا يهدم هذه الحياة، أما حينما تأخذ مكانها الحق من فاعلية الفرد والجماعة تصبح طريق القوة والسمو والسعادة.

التعليم اللفظي إذن ليس هو الطريق إلى تنمية الفاعلية، وإنما يجب أن يقوم التعليم على أساس الخبرة الذاتية للمتعلم. ولن يؤدى التعليم إلى الغايات التي ننشدها منه إلا إذا قام على هذا الأساس. غير أن الصعوبة في تحويل التعليم وتخليصه من هذه "اللفظية" صعوبة فائقة، لأن تقاليد الأجيال من المعلمين والتلاميذ، ولأن وسائل التعليم من امتحانات وكتب وكراسات وأدوات، قد جعلت طريق اللفظية هو الطريق المعبد وغيره هو الطريق الصعب.

وإذا أردنا أن نكسر هذه الحلقة المفرغة فلعنا نبدأ بالمعلم فنجعل تعليمه هو يقوم على أساس الخبرة، وذلك حتى يستطيع أن يتبع نفس الطريق في تعليم تلاميذه. وبذلك نصل إلى تجديد التعليم وتوجيهه نحو الطريق المنتج الذي يؤهل الجيل الحاضر لما ينتظره من مستقبل.

الباب الرابع

الخبرة

"إن الخبرة تشمل التفاعل المتعدد النواحي بين الفرد والبيئة، ونتيجتها نوع من الاستجابة لعناصر هذا التفاعل، لا على أنها عنصر أمام عنصر، بل على أنها كل أمام كل".

أما الخبرة فالمعرفة جزء منها، وقد تشمل الخبرة معرفة صريحة أو ضمنية، إذ أن الخبرة تتميز بأنها مشتقة من محيط الواقع. فهي تشمله بكل جوانبه، في حين أن المعرفة تتضمن تجريدا معينا من هذا الواقع. فالخبرة تنصب على الموقف بأكمله، بينما المعرفة لا تنصب إلا على إدراك الشخص أو علمه بعناصر الموقف، وهي تشمل غالبا هذا الإدراك أو العلم كما يستطيع أن يترجمه إلى ألفاظ. أما الخبرة فتشمل ألوان العلاقات المختلفة بينه وبين البيئة، تلك العلاقات التي يمكن أن تترجم إلى أفعال وأقوال وأفكار، لأنها تشمل كل ذلك في مادتها الخام، لأن مادتها الخام هي التفاعل المتعدد النواحي بين الفرد والبيئة، ونتيجتها نوع من الاستجابة الشاملة لعناصر هذا التفاعل، لا على أنها عنصر أمام عنصر، بل على أنها كل أمام كل والمعرفة التي تنتج من الخبرة تصطبغ بالصيغة الفاعلية، أي أنها تؤدي إلى أكثر من مجرد المعرفة، وبالذات أكثر من مجرد المعرفة اللفظية، إذ تترتب عليها استعدادات للإدراك والتفكير والسلوك في مجالات قد

تتعلق بموضوع الخبرة ذاته، وقد تتعلق بميادين أوسع منه، والمعرفة ليست دائما منتجة، بمعنى أن الذي يعرف ليس قادرا في كل الحالات على أن يستغل معرفته استغلالا واقعيا؛ ولكن الخبرة أكثر قبولا للإنتاج الواقعي لأنها مستمدة من الواقع ومتعلقة به، وعلى ذلك فهي قابلة لأن تنعكس على هذا الواقع، والمعرفة المستمدة من الخبرة قابلة بالتبعية لأن تكون منتجة، والواقع أن صفات المعرفة تتوقف لدرجة كبيرة على الطريقة التي اكتسبت بها: فالمعرفة المستمدة من الكتب تختلف عن المعرفة المستمدة من الخبرة في آثارها، لأن الكيفية التي حصل بها الإنسان على كلا النوعين تؤثر في مصيره وفي إمكانياته، ولولا ذلك لما تكبدنا مشقة، التفكير في طرق التعليم، لأن المعرفة لو كانت بذاتها وبصرف النظر عن طريقة كسبها مؤدية إلى السلوك والإنتاج، لما كان هناك داع لأن نفكر في "طريقة" لكسب المعرفة. فالمعرفة الآلية المبنية على التقليد تؤدي غالبا إلى السير في نفس الطريق الممهد الذي كسبت في حدوده. والمعرفة اللفظية تؤدى غالبا إلى استعمال لفظي أو قدرة لفظية، ولكن المعرفة الناتجة من الخبرة تؤدى غالبا إلى إنتاج وسلوك تدخل فيه الصبغة التي تسود هذه الخبرة.

ولاشك في أن ربط المعرفة بالخبرة كأساس لتعليم الفرد يجعله أكثر قدرة على ترجمة وتفسير ما يسمعه أو يقرأه بعد ذلك، إذ يصبح ذلك اتجاها و "عادة عقلية" عنده، فيترجم الألفاظ دائما إلى خبرة، وبذلك يسهل عليه أن ينفذ إلى خبرة الغير مما يسمعه أو يقرأه لهم. ويصبح تعليمه عن طريق المحاضرات أو الكتب تعليما منتجا، لأن ما يضاف إلى "معرفته" إنما يغذي محصوله "الخبري" عن طريق الترجمة والتفسير، وذلك طبعا إذا

كان ما يقرأه أو يسمعه صادرا عن خبرة أولئك الذين يقولونه أو يسمعونه وليس مجرد ألفاظ متراصة تكون جملا وموضوعات ولا تردد صدى خبرة حقيقية.

وعلى ذلك نستطيع أن نقول إن "الموقف" الخبري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة: ويحدد الوسيلة التي تؤثر بها في سلوك الفرد وتصرفه نحو البيئة. فإذا نظرنا إلى الطفل الذي تلقى إليه الأوامر ويخالفها فيضرب فإنه ولا شك يكتسب من هذا الموقف خيرة. وإذا نظرنا إلى طفل آخر يبصر بالأمور وتبين له نتائج السلوك ويطلب إليه أن يتخذ اتجاها معينا في سلوكه ثم يحاسب بعد ذلك على تصرفه فإننا نجد أن خبرته من نوع آخر. وإذا أخذنا حالة مجتمع من الأطفال يتركون ليتعاملوا مع بعضهم البعض فتنشأ في أثناء تعاملهم صعوبات ومشكلات وتتكرر هذه الصعوبات والمشكلات في مواقف تتشابه أحيانا وتختلف أحيانا أخرى، فينبني تصرفهم وسلوكهم على ما يمكن أن يستخلصوه من نتائج خبرتهم الذاتية فإن خبرتهم تكون من نوع ثالث. وإذا نظرنا إلى مجتمع آخر من الأطفال – فصل أو جماعة في مدرسة – تهيأ لهم فرص معينة، ويشرف عليهم من يوجه خبرتهم ويصل بهم إلى نتائج بعينها عن طريق تهيئة المواقف "الخبرية" وعن طريق استثارة التساؤل عن الأسباب والنتائج، فيجعل السلوك أمراً له أسبابه وله نتائجه، وعلى ذلك يجعل التعامل أمراً له أصوله وله قواعده المستمدة من الواقع عن طريق استعادة هذا الواقع والتفكر فيه ومحاولة استخلاص النتائج العملية من هذا التفكير. فهذه ولا شك خبرة من نوع جديد.

ولكل من هذه الأنواع نتائجه، وكل فرد متأثر في شخصيته وسلوكه بتاريخه الخبري، ولكننا لو أخذنا الأنواع الأربعة السابقة وحللناها فاذا نجد؟

نجد أن النوع الأول غالباً ما يؤدي إلى نشوء نوع من الاستجابة الآلية لموقف معين، وهو أشبه بموقف الحيوان الذي نعلمه عن طريق "الفعل المنعكس الشرطي" وإن كانت نتائجه في الإنسان يصح أن تختلف عن ذلك، ولكنها ستكون في غالبيتها مصطبغة بصبغة الآلية والانحصار داخل حدود ضيقة ومشروطة بالثواب والعقاب.

أما النوع الثاني فمختلف عن الأول، لأن التفكير والتوقع والتنبؤ أصبح كل منها جزءا من الموقف الخبري، وبالرغم من أن النوع الأول لا يستبعد أن يصحبه التفكير أحياناً، إلا أن التفكير هنا يصبح أغلب، وتكون نتائج مثل هذه الخبرة مصطبغة بظروفها، وهي خبرة في مجموعها أرقى من النوع الأول، لأنها تتضمن عناصر "فكرية" تتفاعل مع العناصر "السيكولوجية". وعلى ذلك فهي تعطي للناشئ نوعا من القدرة على "تحليل" السلوك والاستفادة مما يمر به من التجارب بتقليب النظر فيه.

أما النوع الثالث فإننا نترك الأطفال فيه للمحاولة التي قد تؤدي بالتكرار إلى نوع من البصيرة وقد لا تؤدى. قد تؤدي إلى البصيرة إذا توافرت العناصر والفكرية، وتوافرت فرص "التكرار" في الخبرة لكى يتسنى للطفل أن يقوم بمحاولات عديدة متنوعة من سلوكه: أي أن يجرب ويحصل على نتائج متفاوتة. وقد لا تنتج، وقد تكون نتائجها باهرة وقد تكون نتائجها ضئيلة، وقد تكون هذه النتائج مجرد تكييف للسلوك، ولكنه

تكييف غني لأنه يستند على أسس ذاتية داخلية، وقد تصل النتائج عند البعض إلى أن تتكون عنده مع الوقت قواعد صريحة للسلوك، أو فهماً صريحاً لأسسه ومبادئه المشتقة من الخبرة الذاتية المتكررة.

والنوع الرابع من الخبرة هو نوع مرسوم يشمل العناصر التي توجد في الخبرة الحرة التي رأيناها في النوع الثالث، والعناصر الفكرية التي رأيناها في النوع الثاني، ولكنه يمزج الاثنين معاً بحيث يحصل على خير ما فيهما. وهو في ذلك كالزراعة التي تستغل العلم بالنبات وبالعناصر اللازمة لنموه من ماء وغذاء وضوء وهواء وخدمة فتأخذ من هذا وهذه وتلك بالقدر الذي ينتج النبات أقوى ما يكون. فالزراعة توفر للنبات العناصر الطبيعية نفسها بعد دراستها توفيرا لا يحصل عليه إلا نادراً إذا ترك للطبيعة. وكذلك التربية يجب أن توفر للمتعلم عناصر الخبرة التي تؤدي إلى أفضل النتائج والتي يندر أن تتوفر بدونها، فهي تضع الناشئ في بيئة تهيئها له، وهي تخلي بينه وبينها لكي تكون خبرته ذاتية، وهي تنتظر حتى تتحقق من خبرته نتائج معينة فترتب عليها نتائج أخرى وتنتقل من خبرته إلى ميدان جديد وتظل به في طريق الخبرة المتجددة المترقية الدائمة الاتساع حتى تصل به إلى الغاية التي قد حددتها من قبل.

فإذا قلنا إن التربية يجب أن تبني على الخبرة فليس معنى ذلك أننا نترك المتعلم وشأنه أمام البيئة، بل إن مهمة التربية في هذه الحالة هي من أدق المهام، لأنها لابد أن تكون دائبة على التمهيد ورسم الخطط، دائمة اليقظة في انتهاز الفرص، تجعل المتعلم يرى خبرته في ضوء تفكيره مرة، وتفكيره في ضوء خبرته مرة أخرى، وتنتقل به من ميدان إلى ميدان، وترتقي

به من مستوى إلى مستوى، حتى تمكن له من عناصر الفاعلية بالصورة التي يجب توافرها للفرد الذي يعيش في مجتمع متحضر ذي تراث انحدر إليه من الماضي، وحياة يرمي إليها في الحاضر، وأمل يرنو إليه في المستقبل.

ولكي نستطيع أن ندرك عناصر الخبرة فإننا ننتقل إلى أمثلة للخبرة من ميادين أخرى:

فالحيوان الصغير مثلاً يشرب من ابن أمه فإذا سد جوعته انصرف عنه فلا يعود إليه مرة أخرى إلا إذا جاع. وكذلك الطفل، مع فرق بسيط هو أن الطفل يبدأ موقفه سلبيا أكثر من الحيوان، فهو يحتاج إلى أن تضع الأم الثدي في فمه بل وتساعده على مص اللبن.

وهذه خبرة بالنسبة للطفل ولا شك، ولكنها خبرة تنتهي غالبا بالإشباع المباشر لرغبة أولية. ولكننا إذا اعتبرنا موقف الإنسان نجد أن رؤية صغار الحيوان – لأول مرة – ترضع من ضرع أمهاتها، كانت خبرة من النوع الخصب المنتج، فقد أدى ذلك إلى أن يستخلص اللبن بنفسه ويجمعه في الآنية، ثم أن يصنع منه الجبن والقشدة والزبد وغيرها مما يصنع من اللبن. وبعبارة أخرى فإن الخبرة كانت إيجابية مترقية ولم تكن سلبية عابرة خذ مثالا آخر، فإن اتجاه الإنسان لأكل البذور والثمار التي تنعم الطبيعة بها عليه كان ولا شك مرتبطا بخبرة معينة، ولكن ما نتج عن هذه الخبرة من استنبات هذه البذور وزراعتها وريها ومعالجة النتائج حتى يصبح طعاما مختلف الألوان جعلها من نوع الخبرة الخصبة المنتجة. ومن هذا القبيل خبرة شخصين بأداة من الأدوات أو آلة من الآلات خبرة ينتج عنها أن واحدا

منهما يستخدمها كما هي، والآخر يدخل عليها من التحسين والكفاءة ما يجعل منها أداة أوفى فأوفى في سبيل تحقيق أغراضه. فخبرة الأول خامدة، وخبرة الثاني خصبة.

وما دخل على ري الأرض من انتظار المطر إلى انتظار انحسار النهر من شاطئه إلى توجيه مائة والتحكم فيه كمية واتجاها إنما هو من هذا القبيل. وكل اكتشاف أو اختراع يعتبر نتيجة للخبرة. وتختلف الكشوف والمخترعات من حيث درجة الخصب المتضمنة في الخبرة التي أدت إليها. فكان الخبرة يجب أن ينتج عنها نوع من النمو في الفكرة يؤدي إلى نمو في اتجاه أو اتجاهات متعددة.

ومن هذه الأمثلة نرى عنصراً آخر من عناصر الخبرة له أهميته الكبرى، وهو وجود الغاية أو الغرض من الموقف الخبري، و تعلق هذه الغاية بحاجات الفرد وحياته، فإذا اقترن ذلك بالقدرة على استخدام الفكر كما رأينا فإن نتائج الخبرة تكون أوفر وأضمن.

ولكي تكون الخبرة منتجة الإنتاج الوافي يجب أن تكون متصفة بالاتساع والعمق والتنوع، ولا يتوفر ذلك تماماً إلا إذا أخلينا بين الفرد والبيئة حتى يتصل بمختلف جوانبها اتصالا يحقق هذه الصفات في خبرته، ويحقق التفاعل الكامل بين الفرد وبين البيئة.

ولكي يتحقق هذا التفاعل الكامل نجد أنه من الضروري أن ينهل الفرد من البيئة المحيطة به ويندمج فيها ويصبح عاملا فعالا في هذه البيئة، كما تصبح البيئة ذات فاعلية داخلية بالنسبة إليه أي أن محيطه الخبري

يتسع فيشمل البيئة، كما أن المحيط البيئي يتداخل حتى يصبح محيطاً خبرياً بالنسبة إليه. فلا تبقى حوادث الطبيعة كالحر والبرد وتعاقب الليل والنهار وما يمر أمامه من أشياء وأشخاص مجرد مؤثرات تتطلب الاستجابة المباشرة بل تصير عناصر "جشتالتية" متداخلة بينها علاقات بسيطة ومركبة، وبينها وبين نفسه "مجالات" شد وجذب، وبذلك تتحقق فاعليته بالنسبة إليها.

والطفل الصغير مهيأ لأن ينهل من الخبرة ويغوص في محيطها غوصاً. وإذا تدبرنا الثروة الخبرية التي يجنيها الطفل الصغير وقارنا بينها وبين تفاهة الخبرة التي يكتسبها فيما يلى من عمره فإن ذلك بكون محل دهشتنا. خذ السنتين الأوليين من عمره الطفل نجد أنه بقليل جداً من التوجيه والمساعدة الخارجية يتعلم الأكل والمشي والكلام ويعرف الناس والأشياء، وهذه المدة غنية جداً بالثروة الخبرية وإن المقارنة بينها وبين أية مدة مساوية لها من التعلم الموجه "لتخجل أكثر المربين إنتاجا".

ولا شك في أن ذلك راجع إلى أن الطفل في مبدأ حياته مهيأ للاستيعاب، وموجه إلى خارجه، والعلاقة بينه وبين البيئة علاقة مباشرة خالية من العوائق، فهو مقبل على البيئة إقبالا بلا قيد ولا شرط، ومتجه نحو التفاعل معها بكليته، ويظهر أن الانفعالات الطفلية العنيفة دخلاً في هذه القدرة العائقة على الاستيعاب والاستفادة، ولكن يظهر أن تأثير البيئة على الطفل يؤدي فيما بعد إلى انكماش وحذر وتوجه إلى الداخل ينتهي إلى نشوء الميل إلى الباطنية، وبعبارة أخرى إنه ينكمش عن البيئة الخارجية ويتجه نحو خلق جو مصطنع مقفل يدور فيه نشاطه في دائرة مقفلة،، ولاشك أن مسئولية المدرسة في هذا الصدد مسئولية كبيرة.

قلنا إن وجود الغاية والمزاوجة بين التفكير والعمل يؤديان إلى خصوبة الخبرة، ورأينا في بعض الأمثلة أن هناك دافعا مرتبطا بالغاية، ولكن ما يحدد الخبرة ويوجهها نحو الإنتاج والترقي، وجود مشكلة أمام الفرد يشعر بها شعورا عقليا وتتحدد في إدراكه ولا يشعر بالارتياح والتوازن إلا إذا وصل إلى حلها، فعندما يواجه الفرد موقفا من المواقف التي تتضمن مشكلة بالنسبة إليه فإن الموقف يكون مجالا للخبرة، فإذا عالج الفرد هذه المشكلة فإنه يكتسب أثناء العلاج بصرا بالموقف يكون عاملا كبير الأهمية في تنظيم الخبرة وتوجيهها.

ولن تكون الخبرة منتجة إلا إذا توفر اكتساب هذا البصر بالعناصر المكونة للمشكلة، وليس من السهل أن نتصور شخصا لا يكتسب أي بصر في مثل هذه الحالة، ولكننا نستطيع أن نتصور أن درجة البصر تختلف من فرد إلى آخر ومن موقف الى آخر.

فأنا عندما أصوب "بندقية" نحو طائر لاصطياد، إنما أكتسب بصرا ببعض عناصر هذه الخبرة، بينما لو صوب هذه البندقية رجل اختصاصي في صنع الأسلحة فإن بصره يشمل عناصر أكثر وأوسع بكثير جدا ما يشمله بصري، وهكذا. أما البندقية نفسها فهي مجرد آلة، ولن تستطيع أن تكتسب أي بصر بالنسبة للموقف، حقيقة أن مرور القذيفة فيها لأول مرة قد يؤدي إلى جعل مرورها في المرة التالية أسهل، ولكن ليس معنى هذا أن البندقية قد اكتسبت بصرا خبريا. وعلى ذلك فالبصر الخبري أمر ذاتي ايجابي، أي أنه لا يسمى كذلك إلا إذا كان طرف الخبرة (الفرد) عاملاً فعالا بذاته في الموقف.

ويكون البصر بالدرجة التي يكون بها الفرد فعالا. فإذا وجهت الطفل نحو عمل آلي بالنسبة إليه، فقد اكتسب "أنا" بصرا خبريا ولكنه "هو" لا يكتسب إلا القليل منه، أي أنه يكون وسطا بين الآلة – البندقية في المثال السابق – وبين الشخص الذي يطلقها لغاية يرمي إليها.

إذن هناك درجات من البصر الخبري تتوقف عليها درجات الاستفادة من الخبرة، وهذه الدرجات متناسبة مع آلية طرف الخبرة.

وقد قلنا إن وجود غاية صريحة ينفي الآلية، ولكن الغاية نفسها في حاجة إلى التحديد: فكلما كانت الغاية مباشرة كان البصر الخبري بالموقف أقل درجة، فإذا عدنا إلى مثال مطلق البندقية، وكان غرضه الحصول على طائر ليأكله فإن هذا غرض قريب نسبيا إذا قورن بغرض مطلق البندقية لاختبارها بغية الوصول إلى تحسين نوعها أو اختراع آلة تفضلها.

لنأخذ مثالا من الإنسان البدائي؛ ولنفرض أن شخصين خرجا للصيد كل في جهة، وعثر كل منهما على عدد من صغار الحيوان، وكان أولها يرمي إلى سد جوعته فإن بصره بالموقف سيكون في الغالب محدوداً بهذا الغرض، وعلى ذلك فالاحتمال الغالب هو أنه سيقتل هذه الحيوانات ويقتات بلحومها، وإذا كان الثاني يرمي إلى الحصول على مصد مستمر من الطعام فإن بصره بالموقف سيكون مختلفاً، ويغلب أن يحاول الحصول على الصغار حية وأن يستأنسها ويربيها ويختار لها أنواع قلعها الطعام الملائم لتكون عنده ذخيرة دائمة، وبذلك يكون الموقف الخبري له أغنى، ويؤدي ذلك بدوره إلى ازدياد بصره، وهكذا.

مما سبق نستطيع أن نقول إن التربية لا تكون مجدية إلا إذا اعتمدت على الخبرة الذاتية، التي لا تكون مجدية بدورها إلا إذا كانت هناك غاية ذاتية يرمى إليها الفرد. ولكن ذلك ليس كافياً، إذ يجب أن يتسع مجال الخبرة بالتدريج، وأن ينتقل الفرد من الهدف إلى غايات قريبة من الهدف إلى غايات أبعد فأبعد، وأن تندمج العوامل الفكرية مع الخبرة اندماجا يؤدي إلى البصر ويعمل على توسيع دائرته.

والواقع أن كل مشكلة مهما بدت لأول وهلة ضيقة ومحدودة إنما هي مركز المشكلات أوسع، كما أن كل موقف خبري إنما يعتبر مركزاً لمواقف خبرية. أوسع فأوسع. وذلك على شرط توفر البصر. فإذا عدنا إلى صيادينا البدائيين فإنه من المحتمل جداً أن يصل الأول إلى نفس النتيجة إذا توفر له البصر الكافي، إذ يحتمل أن يكون ذلك عاملا على توسيع أفقه الغائي، وبالتالي إلى استبداله غاية بعيدة بغايته القريبة خصوصاً وأن الغاية البعيدة يغلب أن تكون شاملة للغاية القريبة أو مفضلة عليها.

أما البصر بالموقف فكيف يأتي؟

لعل من المفيد أن نعتبر مثالا من أمثلة البصر من عالم الحيوان، ولا يسعفنا في ذلك مثل المثال الشهير لكيلر وهو الشمبانزي سلطان فإن المعروف أن سلطان قد وضع في قفص، ووضع بعيداً عنه في خارج القفص إصبع من الموز، ثم وضع معه في داخل القفص عصوان من الغاب، إذا أدخل الطرف الضيق لأحديهما في الطرف الواسع للأخرى، تكونت منهما عصا يكفي طولها للوصول إلى الموزة وجرها إلى داخل القفص. وبعد أن

حاول الحيوان أن يصل إلى الموزة باستخدام إحدى العصوين وفشل، عدل عن ذلك وأخذ يلعب بهما. وقد أدى به اللعب إلى ايلاج إحداهما في الأخرى، وفي الحال بصر بالموقف فأمسك بالعصا المركبة وسحب بها الموزة وأكلها.

لو وضعنا إنسانا في مكان القرد فإن المسألة لا تقف عند هذا الحد، لأن بصره بالموقف سيكون أوسع مما يتطلبه تحقيق هذه الغاية المباشرة وهي الحصول على الطعام، ويحتمل أن يكون ذلك أساسا يبني عليه اختراعا بسيطا فاختراعا أرقى وهكذا، وما ذلك إلا لأن البصر بالموقف في كل حالة يكون أكثر ما يلزم للوصول إلى الغاية المباشرة القريبة فتبقى، فضلة تصلح عنصرا لمشكلة جديدة تفرض نفسها على الشخص، وهكذا. وهنا يصبح التعليم عن طريق الخبرة أمراً مستمراً، وتستمر إزاحة الحدود التي يصل إليها الإنسان. ولاشك أن نشاط الإنسان في الماضي والحاضر يتكيف بهذه العلاقة بينه وبين المواقف الخبرة: فهناك الغاية الذاتية، ثم البصر، يتفاعلان تفاعلا بوسع المجال الخبري وينقل حدود المشكلة إلى مدى أوسع فأوسع.

والآن فلنحاول أن نصل إلى تحديد العناصر التي تتوفر في البصر.

في أي موقف خبري يوجد طرفان: الشخص، والمجال المحيط به. وقد سبق أن شرحنا ذلك شرحا وافيا، وعرفنا أن المجال يتكون من أشياء ومن علاقات. ومجموع العلاقات الموجودة في الموقف الخبري مجموعة متشابكة معقدة وفي مستويات متعددة، فهناك العلاقات بين الأشياء وبعضها، وهذه

يصح أن تكون على درجات مختلفة من التراكب. فالعنصران تتكون بينهما علاقة، والعلاقتان تتكون بينهما علاقة من درجة أرقى وهكذا.

فأنا حين أرى مجموعتين: إحداهما من النبات والأخرى من الحيوان، أدرك العلاقة بين النباتات وبعضها، ولنسمها العلاقة النباتية، ثم العلاقة بين الحيوانات وبعضها، ولنسمها العلاقة الحيوانية، ثم أدرك العلاقة بين هاتين العلاقتين، ثم قد أدرك العلاقة بين هذه الأخيرة وبين أخرى من مرتبتها، وهكذا. وهناك أيضا العلاقة بين هذه الأشياء، والعلاقات بين الشخص المتعلقة به الخبرة.

ودرجات الأدراك تختلف: فهناك إدراك على درجة كبيرة من الغموض، بينما هناك إدراك على درجة كبيرة من الوضوح. هناك إدراك ضمني، وهناك إدراك صريح. وإدراك القرد للعلاقة بين طول العصا وبعد الموزة إدراك من غير شك، ولذلك فاحتمال الاستفادة منه احتمال قليل. بينما إدراك المهندس الذي يريد بناء قنطرة على نهر للمسافات إدراك صريح، ولذلك فإنه يستطيع أن يستفيد منه فائدة تتعدى الغرض القريب.

درجات البصر إذن تتوقف على وضوح الإدراك وصراحته: فكلما كان إدراكي للموقف الخبري صريحا محددا، كان بصري به أوفى وكانت خبرتي أغنى وأكثر إثمارا. يجب إذن لكي تكون الخبرة مثمرة أن تصل إلى الشعور الصريح بعناصر الموقف الخبري. وليس ذلك أمرا سهلا، لأنه يتضمن إدراك الموقف بعنصريه الخارجي والداخلي، أي إدراك ما في الخارج وإدراك الأثر الحسي والنفسي الذي يحدثه عندنا، وبعبارة أخرى فإن درجه

البصر تتوقف على نسبة العناصر الصريحة في الموقف الخبري. حقيقة إن الإنسان كثيرا ما يصل إلى حل مشكلة عن طريق إدراك ضمني لعناصرها، ولكن ذلك الحل يكون في الغالب هو نهاية الخبرة، ولكن الإدراك الصريح يجعل هذه الخبرة حلقة في سلسلة متصلة من الخبرات التي تأتي بعدها، فيكون نهاية الخبرة، وبدءاً لخبرة جديدة.

وهنا تأتي إلى نقطة هامة وهي قيمة التكرار أو التدريب في ناحية معينة.

نلاحظ أن الطفل في أثناء محاولته الكلام أو المشي يميل إلى التكرار، ونلاحظ أن طفرات النجاح تأتي بعد فترات طويلة من فترات التكرار. والواقع أن الأمر كذلك بالنسبة للطفرات الكبيرة في حياة الفرد، فنحن نكرر الفكرة البسيطة الواحدة، فإذا بنا فجأة نخرج إلى مبدأ عام أو إلى قاعدة شاملة. ويظهر أن الطفرة في الطبيعة مرتبطة بالتكرار، فهي تكرر الصورة نفسها في عدد كبير من الأفراد خلال أجيال طويلة، وإذا بها فجأة تظفر بالطفرة التي تنتقل بالأنواع الدنيا إلى أنواع أرقى، وهكذا.

وربما كان كل نجاح يستحق الذكر نتيجة لخبرة متكررة. ولنقف قليلا لندرك معنى التكرار والتكرار هو الإعادة، أي حصول نفس الشيء اكثر من مرة، وتكرار الخبرة معناه حصول ذات الخبرة عدة مرات متتالية: فالزارع يكرر زراعة صنف بذاته من الحبوب عاماً وراء عام، والصانع يكرر نسج نوع بذاته من القماش مرة بعد مرة، وربة البيت تكرر صنع لون الطعام يوماً بعد يوم. ولكننا لو أمعنا النظر لوجدنا أن المعنى الحرفي للتكرار

لا يتحقق في أية حالة من هذه الحالات، فما أصنعه اليوم لما أصنعه غدا بنفس الكيفية، و يكفى اختلافا بين الغد واليوم أنني سأكون قد صنعته من قبل.

ولقد قرأت منذ مدة أن قائلا قال في مدح الشطرنج إنه لم نلعب لعبتان متشابهتان منذ عرف الشطرنج إلى الآن. وهذا صحيح، ولكنه ليس قاصرا على الشطرنج، بل على كل خبرة من الخبرات. الخبرة – إذن – لا تتكرر بذاتها، ولو تكررت بصورتها. هناك دائماً عنصر جديد، ويحتم وجود هذا العنصر مرورنا في صورة الخبرة من قبل.

غير أن هناك درجات من التنوع في التكرار: فهناك التكرار الذي لا تكاد تميز فيه خلافا بين المرة والمرة، وهناك التكرار الذي يبلغ فيه التنوع مبلغاً يجعل من العسير إدراك وجه الشبه، وبين هذا وذاك درجات متفاوتة من التنوع والتشابه.

والواقع أن التكرار قد يكون أداة للخمود والجمود وقد يكون أداة للغني والتجديد والإثمار. ويمكن النظر إلى الموقف المتكرر باعتباره موقفاً خبريا واحداً ممتداً على زمن طويل، وتكون الاستفادة منه بقدر توفر الغاية، و بالعكس. وتتوقف نتائج التكرار على العوامل الأخرى التي ذكرناها: فحيث يوجد تنوع وبصر جديد واتساع في الميدان، يعتبر التكرار نوعا من أنواع التقدم والتفاعل، لا يلبث أن يؤدي إلى نتيجة عن طريق التجديد بإدخال عناصر جديدة.

وإذا أردنا للتعليم أن يكون أداة للفاعلية فإن علينا أن نوفر المواقف

التي تخلي فيها بين الفرد وبيئته، ونوجهه للاستفادة من الخبرة التي نتيحها له بأن نفتح أمامه سبل التساؤل والتجريب والاختبار والتفاعل مع البيئة، وأن نجعل خبرته في أي موقف دائما مؤديه إلى فتح مجال جديد لخبرة جديدة، فكون خبرة مترقية متسعة دائمة الترقي والاتساع، تتوفر فيها عناصر البصر والتجاوب الواقعي مع البيئة ويتيح له مستوى التفاعل مع بيئته أن ينتج وأن يستفيد مما يمر فيه من تجارب.

الخبرة إذن لكي تكون منتجة يجب أن تتوافر فيها شرائط متعددة: فيجب أن تكون متصلة بحاجيات المتعلم وحياته حتى يتوفر لها الدافع، وأن يكون التفكير عاملا من عواملها مرتبطا بالعمل، حتى يكون البصر بالموقف الخبري بصرا صريحا لدرجة ما، وأن يتوفر وجود الغاية المباشرة التي تمدنا بالدافع المؤقت؛ على أن البصر سيوسع أفقنا ويهيئ لنا غايات أخرى نتطلع إليها، وعناصر من الموقف الخبري نتتبعها، فتتسع الخبرة وتنتظم وتصبح طريقا إلى التعلم الحقيقي.

الخبرة إذن طريق التعلم، وما المعرفة إلا جانب منها، وعندما تصبح المعرفة طريقا ناجحا للتعلم فإن معنى ذلك أن في قدرة الفرد أن يترجمها إلى خبرة – فالتعليم يجب أن يبني على الخبرة للدرجة التي تجعل المتعلم قادراً ... لا على الاستفادة من خبرته فقط بل على ترجمة خبرة الآخرين.

والتعليم يجب أن يهيئ للمتعلم ميادين الخبرة ووسائلها وينظمها بالكيفية التي تؤدي إلى التنوع والاتساع المنتظم والبصر والوصول من الغايات المباشرة القريبة إلى الغايات العليا البعيدة.

ومجال الخبرة هو البيئة بطبيعة الحال. والاتصال بالبيئة على هذا النحو هو الذي يصل بنا إلى الفاعلية، فإن الخبرة والفاعلية متداخلتان لدرجة كبيرة لا نستطيع أن تحدد متى تنتهي إحداهما وتبدأ الأخرى. فميدان الفاعلية ميدان تتجلى فيه الخبرة، وهي ضرورة من ضروراته، وميدان الخبرة يؤدي بطبيعته إلى الفاعلية، إن لم يكن عاجلا فآجلا.

وعلى ذلك فالخبرة إذا نظرنا إليها في ضوء ما يترتب عليها من "الرقي" على درجات، فنجد هناك خبرة تكاد تكون سلبية صرفة، وهناك خبرة تحمل في ثناياها العوامل والدوافع التي تؤدي إلى "الترقي" وتفتح أمام الفرد أكثر من باب. ولكي نصل إلى هذه النتيجة يجب أن تتوافر العناصر "الفكرية" في الخبرة، أي يجب أن يلعب التفكير دورا متزايد الأهمية في تحليل الخبرة والاستفادة منها. وهذه هي مهمة التعليم.. فهو نحيل الخبرة إلى مجال للترقي العقلي، ولا يترك المتعلم يدور في حلقه مقفلة، بل يفتح له – عن طريق الفكر والعمل والاطلاع – أبوابا عديدة. ولا يقنع بمستوى واحد من الخبرة، بل ينتقل من درجة إلى درجة أعلى منها في مجال التفاعل بين العقل وبين البيئة، وهكذا يتسع المجال عرضا وارتفاعا أمام المتعلم، وتصبح الخبرة أساسا لما يكسبه من القدرة على التفاعل المنتج مع بيئته.

الباب الخامس

التعليم والإصلاح

"التعليم دراسة للحياة من واقع الحياة في سيل الحياة".

قلنا إن المجتمع بطبيعته يحتوى العناصر التي تتيح له أن يتجه إلى الرقي، وذلك لأن عناصر الرقي موجودة بطبيعتها فيه، فكل جيل من الأجيال يبدأ حيث انتهى الجيل السابق له، و يجد رهن مشيئته كل ما وصل إليه ذلك الجبل، وكل ما كسبه نتيجة لجهوده وجهود من سبقه من الأجيال، ومعنى ذلك أن تراث الماضي كله يكون في متناول الجيل الواحد كنقطة للبدء يستطيع أن يصعد منها إلى مستوى أعلى ويرقى إلى حياة أوفر وأغنى من حياة سابقية.

غير أن ذلك لا يحدث دائما لأسباب عديدة، يهمنا منها ما يتعلق بتراث الأجيال الماضية، فهذا التراث قد يكون من الضخامة بحيث يصبح عبئا ثقيلا على أكتاف الجيل الناشئ، فيقضى في تقصيه ما لا يسمح له بأن ينهي الصفات التي تجعله قادرا على الحياة في العصر الذي يعيش فيه، وحاجتنا إلى هذا التراث حاجة حيوية فلو نبذناه لاضطررنا دائما إلى البدء من جديد فلا غنى لنا عنه في الواقع، وإنما نحن في حاجة الى اعادة فهمه، وإعادة تفسيره في ضوء الحياة الجديدة التي نحياها، وبعبارة أخرى نحن في حاجة إلى أن نكون لأنفسنا دائما فلسفة الحياة تستمد من الماضي وتضفي

على الحاضر، فتوجه الحاضر توجيها يفيد من الماضي ولا ينوء تحت أعبائه.

وقد سبق أن وضحنا قيمة التراث الماضي في تنمية فاعلية الجيل الحاضر وتوجيهها، غير أن هذه القيمة تبلغ أوجها إذا كان ما نستلهمه من الماضي منصباً على مشكلات الحاضر، ملقيا من الضوء عليها ما يجعل تصرفنا نحو هذه المشكلات يزداد غني وثروة عن طريق هذا الماضي. ومعنى ذلك أن التربية يجب أن تجعل نقطة البده دائماً هي الحاضر الذي نعيش فيه، وأن تحشد من الأسلحة ما يجعلنا قادرين على أن نتفاعل وننتج ونعمل في هذا الحاضر فنصل إلى الرقي والتقدم، وليس أخطر على الجيل الحاضر من أن ينظر إلى الماضي غير هذه النظرة، فإن التأخر والانحلال يبدأن دائما عندما ينظر الجيل الحاضر إلى التراث الماضي نظرة تجعل منه عبئا يعوقه عن السير في طريق الرقي والتقدم، كما أنه من أخطر الأمور إساءة تفسير التراث وعدم القدرة على استلهامه استلهاما صحيحا.

وليست هناك وسيلة تعصمنا من هذه النتائج إلا أن نضع الماضي في وضعه الصحيح، باعتباره امتداداً زمنيا للحاضر وهو ككل امتداد آخر يأتي في مكانه المناسب عن طريق التتبع من الحاضر. فنحن إذ نتبع مظاهر حياتنا الحاضرة إلى أصولها في الماضي إنما نضع الأمور في وضعها الصحيح، ونجعل من الماضي تدعيما وتفسيرا للحاضر يزيدانه ثروة ويضيفان إلى حيويته، في حين أن الإغراق في التحمل بالماضي لابد أن ينقص من هذه الحيوية.

طبيعة المجتمع إذن – إذا صرفنا النظر عن الظروف العارضة، وإن لم

نقلل من أهميتها – أن يرقى وأن يتقدم لأن عناصر الرقي موجودة بطبيعتها فيه. ورقي المجتمع رهن باستخدام القرى الكامنة فيه على أكمل وجه، فالمجتمع مليء بالقوى الكامنة في أفراده، ورصيده دائما عظيم جداً من هذه القوى، وكل ما يحتاج إليه هو إبراز هذه القوى من كمونها من جهة. ثم تنظيمها من جهة أخرى، فإذا وجدت القوى ونظمت أمكن للمجتمع أن يفيد ما يحيط به من العوامل على اختلافها، فيستغل عناصر البيئة والطبيعة وغيرها ما يحيط به استغلالا يزيد من قوته ويرفع من شأنه ويعلو بمستوى الحياة فيه. والتربية هي التي تستطيع أن تبرز القوى الكامنة من مكانها، وأن تكون أعضاء هذا المجتمع تكوينا يهيئهم لأن يؤدى كل منهم دوره في الحياة، وبعبارة أخرى إن التربية إذا أدت واجبها تستطيع أن تمد المجتمع بأفراد ينهضون به ويسيرون به إلى الرقي المنشود ويصلحون من شأنه. والإصلاح في نهاية الأمر إنما ينصب على الحياة، حياة الجماعة وحياة الفرد، فلا نسمي إصلاحا مالا نصيب فيه لسواد الناس على اختلافهم ولا نسمي إصلاحا مالا ينصب على حياة الأفراد فيجعلهما أيسر وأخصب وأغنى وأرفع مستوى. وإذا كان الإصلاح ينصب على الحياة فإن التربية إذا أرادت أن تساهم في الإصلاح بالطريقة الوحيدة لذلك أن تكون وثيقة الصلة بالحياة، بحياة الفرد وبحياة الجماعة كما يراها ويلمسها المعلم والمتعلم والأب والرجل العادي، ويجب أن يستمد التعليم مسائله من واقع هذه الحياة ويعالجها ذلك العلاج الذي يؤدي إلى بث روح العمل والنهوض بها في نفوس الناشئين، وإلى تنمية القدرة على معالجة مشاكلها وعلى الارتفاع بها.

التعليم إذا أراد أن يتجه نحو الإصلاح يجب أن ينبع من الحياة وأن يصب فيها، يجب أن تنبت مسائله من المحيط الواقعي الذي يتحرك فيه المتعلم ويلمسه ويعيش فيه، ويتنفس هواءه ويلتمس فيه الجد واللهو ويحس فيه السعادة والشقاء، ويرى فيه حاجاته يحصل عليها آنا ورغباته تتحقق يوماً وينالها الحرمان يوم آخر ويرى فيه حياة غيره من الأفراد وسعيهم وآمالهم وآلامهم ومصيرهم، ويرى حياة الجماعة الصغيرة التي يلمسها ويعرف خبيئتها. وهذا المحيط الذي يعيش فيه المتعلم ويحيا هو الذي يجب أن يستمد منه التعليم مسائله وأن تكون الدراسة والبحث بحيث تؤديان الى رفع مستوى هذه الحياة والنهوض بها، وليس لتعليم ما أن يدعي أنه يستطيع أن يؤدي وظيفته كاملة في رفع مستوى الحياة إذا لم يكن مستمداً من واقعها نابتاً في محيطها متغذياً بما تتغذى به هذه الحياة من الأشياء والحوادث، منفعلا بما يمر بها من أحداث كبيرها وصغيرها، وبما يسودها من عوامل على اختلاف أنواعها، وذلك لأن التعليم الذي ينبت في هذا المحيط القدرة على أن يعود فيغذي هذا المحيط نفسه بالغذاء الذي يرفع من شأنه ويزيد من قوته وسعادته.

–وإذا نظرنا إلى الإصلاح في ذاته فإننا نجد أن مقومات الإصلاح الحقيقي لكل بيئة موجودة فعلا في هذه البيئة، وأن الإصلاح الحقيقي يجب أن يتبنى على أن أستغل كل موارد هذه البيئة سواء في ذلك قوى الطبيعة أو قوى الأجسام أو قوي العقول. وأن ما يأتي من الخارج يجب أن يكون مجرد إضافة إلى ما تذخر به البيئة. لأن البيئة التي تهمل ما فيها من قوى وتعتمد على عوامل خارجية في إصلاحها إنما تحكم على نفسها بأنها تقوم

على أسس مستعارة لا تلبث أن تنهار أمام أية صدمة. ولا تعتبر أمة متحضرة إلا إذا كانت قادرة بأذرع أبنائها وأدمغتهم على استغلال ما يكمن حولها وفي صميمها من قوى كونيه وإنسانية، وإذا أردنا أن نقسم العالم إلى أمم في صميم الحضارة وأمم على هامشها لوجب أن يدخل في اعتبارنا عاملان: الأول – مقدار استفادة الأمة من مواردها التي وضعتها الطبيعة تحت تصرفها، والثاني مقدار اعتمادها على العوامل الخارجية عن هذه البيئة في حياتها. فالأقزام الذين يعيشون في الغابات الاستوائية مثلا، لا يعتمدون كثيرا على العالم الخارجي و لكنهم لا يستغلون بيئتهم الاستغلال الكافي، ولذلك تعتبر حضارتهم في مرتبة بدائية. فليس مجرد الاستقلال عن العوامل الخارجية بمقياس للحضارة بل إن المقياس هو في درجة استغلال العوامل الداخلية، ثم الكيفية التي تعتمد بها الأمة على الموارد الخارجية، فقد تكون هذه داخلة في الصميم بحيث ينهار البناء إذا انسحبت إلى الخارج، وقد تكون مجرد تدعيم لبناء يقف على أسسه الخاصة ولا شك أنه كلما زاد التبادل والتعاون بين أمم الأرض، أخذ هذا المعنى لونا خاصا.

وهكذا نرى أن التعليم لكي يكون مؤديا إلى مثل هذا الإصلاح، يجب أن يكون نابعا من واقع البيئة التي يعيش فيها المتعلم منصبا عليها. ولكن الأمر لايزال في حاجة إلى الإيضاح ففي بيئة المتعلم وفي حياته الكثير من العناصر والمظاهر التي تتفاوت في درجة أهميتها والتي قد يبلغ التفاوت بين بعضها والبعض أن نعتبر أحدها أساسا من أسس الحياة، بينما لا يعتبر الآخر غير عرض تافه، وإذا أراد التعليم أن يقوم بوظيفته فإنه يجب أن

يكون وثيق الصلة بأسس الحياة ومسائلها الحيوية، ولا يتفادى كبريات المسائل والمشاكل المعقدة، ويتجه نحو تافه الأمور وغثها، بل بالعكس يجب أن يأخذ هذا المسائل من صخب الحياة وضجيجها إلى هدوء قاعة الدرس فيعيد تكييفها وصياغتها ويبحث العوامل المحيطة بها وأن يكون ويعمل الفكر فيها فيهيئ للجيل الناشئ أن يراها في ضوء جديد وبروح جديده ويكون لنفسه وجهة نظر وأسلوبا للحياة والعمل والتفكير وبذلك يساهم في رفع مستوى الفكر والعمل والإرادة والحياة بين أفراد الجيل الحاضر والأجيال المقبلة، وهو في ذلك مثل العالم في معمله، اذ ينتزع القطعة من البركان الثائر ويضعها أمامه في معمله يفكر ويتدبر ويبحث ويجرب حتى يعود بها إلى المجتمع في آخر الأمر اختراعا أو كشفا يزيد من ثروته ومن قدرته.

وكما أن هذا العالم لا يستطيع أن يعمل بدون أن يذهب إلى حيث يحصل على المادة الخام ثم يعود الى معمله، فكذلك التعليم لابد أن يخرج إلى الحياة، ولا يقبل منه أن يبقى بين جدران أربع طول الوقت يستلهم ما بين دفتي الكتب فيحصل على تعليم يندر أن يتحول إلى حياة ما دامت مادته بعيدة عن الحياة. التعليم الذي لا يخرج إلى الحياة الواقعية، تعليم عقيم لا يلد انتاجا يكون له أثر في هذه الحياة الواقعية، بل أن هذا التعليم المنفصل عن حياة الواقع انما يخلق للمتعلم جوا مصطنعا يعيش ويتحرك فيه، ولا يلبث أن يتعود الهروب من حياة الواقع ومجانبتها فيصبح شخصا قليل النفع وعضوا عديم القيمة في المجتمع.

وليس التعليم المتصل بالحياة لهوا أو لعبا، بل هو جد أعظم الجد، وهو

يحتاج من المعلم ومن المدرسة ومن النظام التعليمي إلى جهود مستمرة وإلى توجيه سديد لكي يؤدي ثماره المرجوة. إذ أن الاتصال بالحياة يجب أن يؤدي إلى نتيجتين هامتين جدا: الأولى، أن يدرك المتعلم العلاقة الوثيقة التي تربطه بكل ما حوله من الناس والأشياء والمغزى العميق لهذه العلاقة، وكيف تنعكس مسائل الحياة وحوادثها وظروفها على شخصه بالذات، وعلى كل شخص بالذات، وكيف ينعكس سلوكه وعمله هو بالذات، وسلوك وعمل كل شخص آخر على الحياة في مجموعها، ويجب أن يدرك كيف أن كل فرد في المجتمع إنما يشبه قطبا من أقطاب المغناطيس في علاقته بغيره من الأفراد وما حوله من بيئة، وأن المجموع أشبه بالمجال الذي ينشأ عن عدد كبير من الأقطاب، مجال منسجم سواء في تجاذبه أو تنافره، ولكن صورته العامة تنحرف وتتشكل بخروج أي قطب من أقطابه عن نظامه المرسوم، فالتعليم يجب أن يزوده بهذه النظرة "الديناميكية" المتحركة التي تتغلغل في أعماقه، فتجعله يدرك إدراكا واضحا عن طريق الممارسة الفعلية مركزه في المجتمع وفي الكون، ومركز كل فرد في المجتمع وفي الكون فتضفي على نظرته للحياة فلسفة موجهه تجعل لحياته معنى وتجعل لسلوكه منطقا.

والثانية أن يتزود المتعلم نتيجة لذلك بقوة دافعة، تحمله على أن يساهم في محيط الحياة مساهمة فعلية، فيتناول ما يعرض له من مسائلها ومشكلاتها بالعلاج إذا كان ذلك في مقدوره، ومع الزمن لا يلبث ذلك أن يصبح أسلوبه في الحياة أن يعالج المشكل الذي يراه، فإذا استعصى عليه تعاون مع غيره.

ولا شك أن آثار الأفراد تتفاوت بتفاوت قدراتهم وما يتاح لهم من الظروف، ولكن المهم أن تكون القوة الدافعة نحو العمل والنهوض شاملة، وستحدد الظروف نصيب كل فرد في ميدان الإصلاح ومقدار مساهمته في معركته، ويستلزم كل ذلك ألا ينظر المتعلم إلى البيئة متفرجا مستقصيا، باحثا كما يبحث علماء الأجناس بين قبائل البدائيين: يطلون عليهم من علٍ ويصفون مشاكلهم كما يصف الإنسان أنهار المريخ، بل أن ينظر إلى نفسة كجزء من هذه البيئة، يؤثر فيه كل عامل من عواملها، وكل قوة من قواها وأن يرى ما ينال غيره اليوم قد يناله هو غداً، وأن ما قد يكون فيه من حماية عرضية مجرد عرض قابل للزوال.

وسبيل ذلك هو تتبع العوامل التي تؤثر في حياة المجتمع، حتى يرى أثرها في حياة كل فرد، بالذات، في حياتي وحياتك وحياة الجار الذي يعيش في شارعنا وحياة التاجر الذي نمر على دكانه كل يوم والسائق الذي يقود مركبتا. إلى آخر ما يمكن أن نذكر من الأشخاص العاديين. عند ذلك تتفتح أمام المتعلم طبيعة العلاقات الإنسانية في أخص صورها ويشعر أنه وما يحيط به واحد، وأن حياته وكيانه إنما هي جميعاً جزء لا يتجزأ من كل هو حياة الكون الذي يحيط به.

وبذلك يندمج في محيطه ذلك الاندماج الذي يجعله حساسا لكل ما يصيبه، نزاعاً إلى عونه والنهوض بشأنه وإلى التفكير والعمل والكدح في سبيله. لا يذكر نفسه إلا مقدار، لأنه يشعر بوحدته مع المجتمع بل مع الكون، ولا يضع عمله وجهده موضع المساومة، إذ أن سعادته رهن بسعادة مجتمعه، وسروره رهن بمقدار ما يبذل من جهد في هذا السبيل.

والثالثة – ألا تنتهي بنا الدراسة في البيئة إلى أن تتحرك في دائرة مغلقة، فنغلق ما دونها من نوافذ الفكر والمعرفة ونقتصر على ما يمس حياتنا من الشئون مساسا مباشراً. والخطر في ذلك عظيم إذا فهم التعليم المتصل بالحياة والبيئة المباشرة على هذا الوجه، ولا بد أن يؤدي في هذه الحال إلى أخطر النتائج وأول من يعاني من هذا الحصر والإقفال هو الحياة نفسها والبيئة التي نعيش فيها، لأن البيئة المباشرة وحياة الناس فيها إنما تنفعل و تتصل اتصالا متعدد الجوانب ببيئة وحياة أوسع فأوسع، حتى أنه ليس من السهل تحديد مدى اتساعها، وما من مظهر من مظاهر الحياة أو شأن من شئون الناس تتبعناه تتبعا صحيحا وبحثنا أسبابه ونتائجه أو أردنا أن نلقي الضوء عليه الا وأخرجنا من الحيز المحدود الذي نعيش فيه، ونقلنا إلى حياة غيرنا من الأقوام والى بقع أخرى من الأرض، وإلى حقب سحيقة من التاريخ، إلى أعماق البحار أو إلى أعلى الجبال، إلى ثلوج القطبين أو أو مجاهل الغابات، وها نحن نرى أنه ليست هنالك حياه تعيش في قمقم.

ولنأخذ مثالا أو مثالين يوضحان لنا ذلك ويرسمان لنا الطريق في الوقت نفسه لبلوغ هذه الغاية. هب أننا أردنا أن ندرس حالة الجو في محيط المدرسة التي نعيش فيها، وهي حالة لها أمس الأثر بحياتنا: يتأثر بها كل فرد وينفعل في حياته بما يطرأ عليها من تغيرات. فإذا شاهدنا وسجلنا ما نلمسه منها فإنه لاشك يخرجنا عن مجالنا الضيق إلى محيط واسع، فما هو السر في هذه التغيرات التي تطرأ على الجو ومنها ما هو منتظم ومنها ما هو مفاجئ؟ وما هو السر فيما يلحق حياة الناس من التغير بتغير الجو فيتغير ملبسهم ويتغير مأكلهم ويتغير مسلكهم في الحياة؟ وما هو الرباط الذي يربط هذا

التغير بتغير آخر يطول من ساعات الليل في الشتاء ويقهر منها في الصيف؟ ومن أين تأتي تلك السحب التي تقتم الجو وإلى أن تذهب وما هو مصيرها؟ ومن أين تأتي الرياح التي تلهبنا بشواظها حينا وتكاد تقصفنا ببردها حينا وتنعش أجسامنا، ونفوسنا حينا؟ وإلى أين تذهب وما هو مصيرها وما هو الأثر الذي تتركه في حياة الناس وفي وجه الأرض؟

ومعنى هذا التساؤل أن ما شاهدناه بأنفسنا، وسجلناه في بيئتنا هذه المحدودة، قد فتح لنا آفاقا واسعة ومهد الطريق لدراسة شاملة لعوامل المناخ والرياح ولعلاقة الأرض بالشمس ولغير ذلك من العوامل. ولكن المهم أن هذه الدراسة أنت نتيجة لما شاهدناه في بيئتنا ودرسنا أثره فينا نحن أنفسنا، وفي جيراننا ومن نعرفهم من الناس فهي ذات مغزى نفسي عميق بالنسبة إلينا، ثم إن لها صدى ينعكس علينا وعلى بيئتنا، ويجعلنا نقف من مظاهر الطبيعة موقفا جديداً ينبني على إدراك أثرها في حياة الناس، فنعرف كيف نتقيها وكيف نستخدمها ونستغلها.

وإذا كان هذا صحيحا بالنسبة لظاهرة كونية، فهو أصح بالنسبة للظواهر الإنسانية فهب أننا بدأنا بدراسة الحي الذي تقع فيه المدرسة أو الشارع الرئيسي في هذا الحي، هذا الشارع الذي يمر فيه التلميذ كل يوم فلا يدرك منه إلا صورة عابرة، فيها ناس وبيوت وفيها حوانيت مركبات وغيرها وغيرها، فإذا درسه دراسة منظمة فلا يلبث أن يلفت نظره كثرة المتاجر وتنوع ما تحتويه وتنوع حاجات الناس تبعاً لذلك، وحركة البيع والشراء، ولا يلبث أن يتسائل عن مورد هذه البضائع وعن مصيرها، فيدرك أن وراء هذه المتاجر الصغيرة متاجر كبرى تغذيها، وأن هذه نجلب

بضائعها من الأسواق ومن الموانئ، من الإنتاج المحلى ومن البلاد الأجنبية، ولا تلبث الدراسة أن تقودنا إلى أن نفحص أمر هذا الإنتاج المحلي وأمر هذا الوارد الأجنبي، فتدرك ما تنتجه مصر من مادة خام ومن مصنوعات، وما تستهلك من هذه وتلك، فتبرز في نظرنا البلد كوحدة إنتاجية استهلاكية، ونبحث علاقاتها مع الخارج على هذا الأساس نفسه، فنجد أن من الضروري أن ندرس مصادر الثروة والإنتاج والصناعة في الخارج، وأن نقارن بين بلدنا وغيرها من البلدان فلا تلبث أن ندرك العالم كله كوحدةٍ كبرى فيها إنتاج وفيها استهلاك، وفيها موارد موزعة توزيعاً فيه عدل وفيه غبن ولا يلبث ذلك أن يجرنا إلى ذكر الاستعمار والحروب التي نجمت عن التطاحن التجاري، والوسائل التي اقترحت لكي تحمي العالم منها... وهكذا نرى أننا درسنا الاقتصاد القومي والعالمي بصورة حية، ودرسنا علاقاتهما دراسة انبعثت من محيطنا المحدود، واتسعت حتى شملت العالم بل شملت أيضا ما سلف من الأزمان.

والمهم في كل ذلك أن هذه الدراسة تعود فتنعكس على البيئة التي نعيش فيها، على نشاطنا وإنتاجنا وتكيف وجهة نظرنا إليهما، ثم إنها دراسة محورها أثر هذه المظاهر والأحداث العالمية في الفرد العادي، فيرى المتعلم كيف أن منجما يكتشف في بقعة من بقاع الأرض، أو سفينة تغرق، أو حربا تقوم في ركن سحيق من الأرض، قد تؤثر في المتجر الذي يجاور بيته، وقد توثر تبعا لذلك في حياته وفي رفاهيته، يرى الصلة بينه وبين الظواهر والأحداث وأثرها فيه وفيمن يعرف، فيكون نحوها اتجاها، ويحاول أن يكون له فيها أثر في مستقبل حياته، والتعليم هو الذي بوجهه إلى ذلك

التحليل وتلك الدراسة الموضوعية، التي تجعل استجابته للحوادث ونصرفه نحوها تصرفا منتجا من الوجهة الواقعية.

فإذا تابعنا دراسة الحي فإننا سنجد فيه مؤسسات أخرى، سنجد مركزاً للبوليس، ومحكمة، ومستشفى، ودارا ًللبريد، ومحطة للسكة الحديد، ودارا للتليفون والتلغراف، ومركزاً للصحة... إلى غير ذلك، سنجد كل هذه أو بعضها في الحي. فندرس كلامها دراسةً توقفنا على ما تؤديه للفرد العادي من خدمات، وكيف تؤديه فاذا تتبعنا هذه الدراسة ظهر لنا أن وراء كل مؤسسةٍ من هذه المؤسسات نظاماً، وأن لها تاريخاً، فمركز البوليس متصل بنظام يعم المدينة ثم يعم القطر ثم يتصل بمركز الحكم، وكذلك المحكمة فالمستشفى وسكة الحديد وغيرها، وهكذا يجد المتعلم أن هذه الخطوط تتلاقى عند نظام شامل للحكم والإدارة والخدمة، وأن هذا النظام يتصل به وبأبويه وإخوته وأصدقائه وجيرانه اتصالا يحمد أحياناً ويذم أحياناً أخرى ... ولا يلبث أن يصل من ذلك إلى نظام الحكم في الدولة ونظام التشريع، ويدرك نوع المسائل التي يعني بها كل نظام والمشكلات التي يعالجها، يدرك مغزى هذه النظم للفرد العادي وأثرها في حياته اليومية وأثره فيها فهو يخرج من بيئته ويعود إليها فإذا قدر له أن يشترك في تنفيذ هذه النظم في مستقبل حياته، كان مدركا أعمق الإدراك مغزاها الاجتماعي وعاملا على حسن توجيها وعلى الاستفادة منها.

ولن تنتهي الدراسة عند هذا الحد، فإن دراسة هذه النظم الداخلية يقودنا إلى دراسة علاقاتها الخارجية، فندرس العالم الخارجي من حيث أثره في حياة مصر وفي تكييف مستقبلها، وبالتالي من حيث أثره في حياتي

وحياتك وحياة من نعرف من الناس، ولن نستطيع أن نفهم هذه العلاقة إلا إذا وقفنا على تطور العلاقات الخارجية. وهذا النوع من الدراسة هو الذي يكيف اتجاهنا نحو الحياة وينمي فاعليتنا، ويكون لنا وجهة نظر وفلسفة حيوية تكيف حياتنا في حاضرها ومستقبلها. وسنحتاج في كل ذلك إلى البحث والدرس والمقارنة والاطلاع والمناقشة، وإلى إعادة المشاهدة والقيام بالرحلات وغير: ذلك من وسائل الدرس، وهذا هو المقصود بدراسة الحياة من واقع الحياة، فهي ليست دراسة مقفلة، وليست ذات وسيلة واحدة، وإنما هي دراسة مفتوحة. متسعة، تدخل فيها وسائل التعليم على اختلافها، فتأخذ من كل منها بقدر ما تحتاج لكي تصل إلى هدفها، وهدفها هو دراسة الحياة من واقع الحياة في سبيل الحياة. لأنها ترمي في النهاية إلى التأثير في الحياة حتى تنهض وتسمو.

الباب السادس

المنهج والطريقة

"إن الحياة بطبيعتها متصلة الوحدة، وثيقة الصلة أجزاؤها، بحيث أننا لو وقعنا على أي عنصر من عناصرها وعرفنا كيف نتبعه لوصلنا – لا محالة – إلى الأسس التي تقوم عليها".

رأينا كيف أن التعليم يجب إذا أراد أن يكون له أثر في الحياة، أن يكون وثيق الصلة بواقعها مستمدا من صميمها ومنصبا عليها، ورأينا كيف يمكن أن يؤدي مثل هذا التعليم إلى تنشئة ذلك الفرد الذي يصبح عضوا عاملا منتجا في مجتمع عامل منتج، فيكيف حياة الفرد والمجتمع والأجيال المقبلة، لأن التعليم المستمد من الحياة والدائم الاتصال بها يؤثر فيها ويكيفها، ويوجه الفرد والجماعة توجيها يستمد من الفلسفة الحيوية التي تسوده. ورأينا كيف أن هذا التعليم الذي يستمد عناصره من البيئة المباشرة والحياة اليومية للمتعلم ليس تعليما محدودا في دائرة مقفلة، وانما هو تعليم مطلق يبدأ من هذا المركز المحدود ويسير في دوائر دائمة الاتساع غير محدودة، ولكنه يحتفظ طول الوقت بطابع الحيوية والفاعلية المستمدتين من علاقته بهذا المركز، ويعود فيضفي – بهذه الصفة – على هذا المركز ضوءا جديدا يؤدي إلى تكييف الحياة التي يتحرك فيها المتعلم تكييفا يرتفع بمستواها ويسير بها في طريق الغاية التي تنشدها. ومعنى ذلك أن منهج

الدراسة يجب أن يتبع نفس الطريق فيبدأ بالمحيط المحدود ويتسع منه ما وسعه الاتساع في محيط غير محدود، ثم ينعكس مرة أخرى على المحيط المحدود. ولن نستطيع أن نميز تمييزا واضحا بين المنهج والطريقة في مثل هذه الدراسة، لأن الطريقة هي التي تعين المنهج في الواقع، وبذلك يكون الاثنان مندمجين اندماجا.

سنبدأ من البيئة إذن، وستكون دراستنا نابعة منها ومستمدة عناصرها من واقعها، فهل تستطيع البيئة أن تمدنا بالعناصر اللازمة لدراستنا؟ الواقع أن هذا السؤال تفوح منه رائحة المنهج المحدد والمرسوم من قبل، والذي تفرض دراسته على التلميذ فرضا، وقد يكون في إمكاننا أن نقول إن على التعليم أن يكتفي بما في البيئة من مظاهر كنقطة للبدء، ثم يتوسع منها إلى الخارج، ولكن هذا القول يعطي فكرة خاطئة عن الواقع، لأن أبسط البيئات تحتوي من العناصر الأساسية الصالحة ما يستنفد أي منهج دراسي نتصوره، وتعج بمظاهر الحياة على اختلافها، بحيث يصبح علينا أن نلتقي من بينها ما يصلح مادة لدراستنا، فحيث توجد الحياة والطبيعية والمجتمع يوجد كل ما يهم المنهج – أي منهج – مهما بالغنا في توسعة حدوده، والمهمة الأساسية التي تواجه المعلم في هذه الحالة، – وهي مهمة ليست من السهولة كما نتصور – أن ينتقي من عناصر البيئة تلك التي تعتبر من جهة أسسا للحياة وتكون من الجهة الأخرى عناصر ممتدة قابلة للتتبع، تقود المتبع إلى دوائر أوسع فأوسع من الدائرة التي يعيش فيها، وبهذين الشرطين يتحقق ما نروقه من دراسة أسس الحياة ومن تتبع صلاتها وعلاقاتها تتبعا يعود بنا إلى زيادة تفهم هذه الأسس وزيادة القدرة على

التعامل معها وتوجيهها الوجهة الصالحة.

وليس اختيار هذه العناصر بالسهل وليس بالصعب في نفس الوقت، ليس بالسهل لأن البيئة كما قلنا تعج بالمظاهر المختلفة المتباينة، وقد لا يستطيع المشاهد لها أن يدرك لها نظاما من مبدأ الأمر، ولا أن يقع على الأسس الرئيسية التي تتمثل فيها، وأما أنه ليس بالصعب فلأن الحياة بطبيعتها متصلة الوحدة وثيقة الصلة أجزاؤها بحيث أننا لو وقعنا على أي عنصر من عناصرها وعرفنا كيف نتتبع هذا العنصر لوصلنا لا محالة إلى الأسس التي تنوم عليها.

وعلى ذلك يصبح المهم هو العمل على تتبع العناصر، تتبعا يحيل المتشابك من الظواهر إلى صورة مستقيمة يستطيع الفهم أن يحيط بأطرافها، كما نتتبع العقدة من الخيط وهي أعقد ما تكون فلا نلبث بالتأمل أن نصل إلى إدراك واضح لاتجاه سير الخيط فيها، وبذلك نستطيع أن نصل بها إلى الاستقامة، ثم إن المنهج يجب أن يكون شاملا للبيئة بصورة متزنة لا يطغى فيها جانب ويهمل آخر، بل تتساند الجوانب حتى تكون الصورة الشاملة المتزنة.

وضع أسس منهج من هذا النوع يحتاج إلى تحليل عناصر البيئة وتصنيفها، وإعادة التحليل والتصنيف حتى نقع على النظام الذي نستطيع أن نقول إنه يفي بشروطنا الثلاث: وهي أن تكون عناصره أساسية، وأن تكون قابلة للتتبع، وأن تكون فيما بينها شاملة.

وقد يقول قائل: لماذا نتكلف جهد وضع منهج لمثل هذه الدراسة ولا

نترك للظروف أن توجهنا بما يشبه طريقة المشروعات، فنبدأ بتلك المشكلات التي تهم التلاميذ ويرغبون في معالجتها، و نترك هذه الرغبة تحدد لنا المسلك وتنير لنا الطريق؟ والواقع أن ذلك ممكن ومتيسر، وخصوصاً إذا ذكرنا ما قلناه من قبل وهو أن أي عنصر من عناصر الحياة أو الطبيعة تقع عليه سيقودنا إذا تتبعناه التتبع الصحيح إلى الأسس التي تقوم عليها هذه أو تلك. ولكن ذلك لا يصرفنا عن رسم سياسة شاملة للدراسة المشتقة من البيئة.

والآن فلنأتي إلى البيئة فاذا نجد فيها؟ سنجد مظاهر طبيعية وعمرانية واجتماعية، والمنهج المتكامل هو الذي يأخذ من الثلاث ما يؤدي بنا إلى إدراك العوامل الأساسية: وهي البيئة والإنسان وما بينهما من علاقة حية وتفاعل دائم، و المجتمع وما يتضمنه من أوجه نشاط داخلية وخارجية، وما يسوده من نظم وعادات وتقاليد تمكن له من أن يعيش ويقوى ويترقى. هذه المظاهر كلها يلمسها المتعلم في حياته اليومية بين البيت والمدرسة، في داخلهما وفي خارجهما، ولكنه يلمسها كمجرد مشاهد عارضة تقابله في طريقه ولا يدرك مغزاها الحقيقي. ولا موضعها منه وموضعه منها، ثم إنه يدركها بغير نظام يتمثلها ويتمثل العلاقات التي تسود فيما بينها.

والمناهج وطرق التدريس التقليدية تبدأ بالأسس العامة والنظم الأساسية فتلقنها التعلم، وكأنما تفرض أن ذلك سيؤدي به في النهاية إلى أن يدرك مغزاها بالنسبة إلى نفسه وإلى مجتمعه وإلى بيئته، ولكن ذلك لا يحدث دائماً بل لا يحدث إلا في النادر، والغالب أنه إذا لم يكن البدء نفسه في محيط الحياة فإن هذا المغزى الهام والحيوي بالنسبة لحياة الفرد والمجتمع

يضيع في غمار التفاصيل والدراسات التي تتسم حينئذ بسمة "النظرية" كما يسمونها وتصبح بعيدة عن "الحياة العملية" كما يقول القائلون.

فإذا أردنا أن نأخذ مثالا بمنهج مدرسة ثانوية تقع في مدينة كبرى أو صغرى أو في الريف، فعلينا أن نبدأ بالبيئة كيفما كانت، وأن نختار منها بقعة أو عدة بقع تفي بأغراضنا في وضع المنهج، فقد نختار قرية بأكملها وبما يحيط بها من حقول وما يمر بها من طرق وترع وقنوات لتكون مسرحا لدراستنا، وقد نختار حياً بأكمله في مدينة صغرى.

وهذه الرقعة التي نختارها ستكون كما قلنا مسرح الدراسة، ولواردنا أن نتحرى الدقة لقلنا إنها ستكون في الوقت نفسه القاعدة التي نثبت أقدامنا فيها لكى نخرج منها إلى ما يتصل بها فعلا أو حكما، وفي هذه البقعة ننظم دراستنا فيخرج التلاميذ في جولات عامة تقتصر على المشاهدة والوصف، يتبعهما التحليل والمناقشة وتنتهي بعد ذلك بالدراسة الجدية.

فإذا أردنا أن ننظر إلى النواحي المختلفة للدراسة أو إلى "المواد" كما نعرفها، فإننا نجد أن كلا منها يأخذ صورة جديدة إذا طبقنا عليه هذه المبادئ، وفيما يلي مناقشة لهذه الصورة بالنسبة للمواد المختلفة.

المواد الاجتماعية

المواد الاجتماعية تشمل بتعريفها الرسمي مناهج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وما إليها، وهي جميعا متعلقة بالإنسان من ناحيته الاجتماعية: فهي تدرس الإنسان من هذه الناحية، وتدرس مظاهر الطبيعة باعتبار علاقتها بهذا الإنسان وأثرها فيه وأثره فيها. وهي بهذا المعنى تشمل

الطبيعة والشمس والقمر والأرض، باعتبارها مسرحا يمثل عليه الإنسان دور الحياة، وتشمل تاريخ الأقوام وصور الحياة النائية زمانا ومكانا، وتشمل المجتمع والنظم التي تسوده. تشمل كل ذلك ولكنها تنحو في دراسته نحوا لا يبرز الصفة الأساسية إبرازا كافيا من جهة، ولا يحقق الفاعلية البيئية والاجتماعية من ناحية أخرى. وذلك لأن نقطة البدء في هذه الدراسة غالبا ما تكون بعيدة نائية من وجهة نظر المتعلم، ثم لأن تشعب الدراسات وتجزئتها لا تتيحان له أن يجمع بينها بنظرة شاملة تنظم الأساس الذي يجب أن تقوم عليه، هذا فضلا عن أن ما يبدو عليها – برغم تسميتها اجتماعية – من الترفع والتجرد، يجعلها نظرية ليس لها إلا أثر قليل في تكييف حياة الإنسان، وتوجيه جهوده، والتأثير في أسلوبه. ولقد أتيح لي في مجال آخر أن أقارن بين العلوم الطبيعية "العلوم" الاجتماعية فقلت إننا إذا درسنا أثر هذين النوعين من العلوم لرأينا أمرا عجبا، رأينا العلوم الطبيعية قد أصبحت نتائجها مرتبطة أشد الارتباط بحياة الإنسان، فقد تغلغلت في حياه المجتمع وأصبح لها من الأثر في الحضارة الحديثة وفي توجيه الأفراد والجماعات وتكييف حاضر الناس ومستقبلهم، وفي حل ما يعرض لهم من مشاكل، ما يجول حياه الإنسان معتمدة كل الاعتماد على هذه العلوم.

أما العلوم المساه "بالاجتماعية"، فهي كذلك بالاسم فقط ولكنها ليست اجتماعية "بالفعل" أي أنه ليس لها فعل اجتماعي، فهي تصف وتسجل ما يمر بالإنسان من أحداث وما يحيط به من مظاهر البيئة والمجتمع ولكن أثرها الإيجابي في حياة المجتمع أثر قليل غير مباشر.

ونشأ من ذلك موقف غريب هو أن رجال العلوم الطبيعية أصبحوا

يتحكمون باختراعاتهم وكشوفهم في مصير العالم، بدون أن يعرفوا حق المعرفة ما هو هذا العالم الذي يتحكمون فيه، ويغيرون وجه الحضارة الإنسانية دون أن يعرفوا حق المعرفة هذه الحضارة التي يتصرفون فيها، بينما الذين يدرسون المجتمع ويعرفونه لا أثر لهم فيه"[٢].

وعلاج هذه العيوب جميعا يأتي من الدراسة التي تنبع في البيئة التي ينشأ فيها التلميذ ويتحرك، وتشمل مظاهر الطبيعة والمجتمع بشكل يبرز العلاقة الحية والصلة الوثيقة بين حياة الفرد وبين المجتمع والبيئة، ثم تتسع حتى تصل إلى كل قاص وناء من العوامل التي تؤثر في هذه البيئة، أو تفيد في حسن تفهمها والقدرة على إصلاحها وترقيتها.

فهذه الدراسة تبدأ من قريب، تبدأ من أمس ما يمس حياة المتعلم وتسير في طريق الاتساع فيبقي لها المساس والصلة والأهمية التي تكسبها من مبدأ الأمر.

ثم إنها تبدأ في محيط محدود يستطيع إدراك الناشئ أن يجمعه في وحدة واحدة، فيستطيع أن يرى العلاقات التي تربط بين عناصر هذه الوحدة من اجتماعية وطبيعية ويستطيع أن يرى الكيفية التي تتفاعل بها بعضها مع البعض، ويبقي له هذا البصر ما استمرت الدراسة، ولا يضعف اتساعها من هذه الصبغة بل يقويها.

ثم إنها تنبت في صميم الواقع فلا تترفع عنه بل ترتفع به، وإذا تجردت منه بعض الوقت فتجرد يقصد منه زيادة الفهم وعمق الدراسة، ولا يلبث

---

[٢] محاضرة ألقيت في مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية لرابطة التربية الحديثة.

هذا التجرد أن يعود إلى الواقع فيضفي عليه مزيدا من أسباب الحياة والقوة والإنتاج.

وفوق ذلك فإن هذه الدراسة لن تفوت علينا شيئا له قيمته في حياتنا تشمله أية دراسة أخرى.

ولنأت الآن إلى المثال العملي لنرى هل يتحقق ذلك؟ وكيف يتحقق؟

فإذا نظرنا إلى البيئة فإن بها مظاهر طبيعية وكونية، ومظاهر اجتماعية، والفرد واقف بين هذه وتلك يتأثر بها وينفعل ويؤثر فيها ويتفاعل معها، وليست حياته ولا حياة المجتمع إلا نشاطا دائما بين هذه الأطراف الثلاث "الفرد، والمجتمع، والبيئة".

هل نستطيع أن نرى هذا التفاعل في بيئتنا المحدودة، وأن نتتبع خيوطه حتى ندرك حقيقة العوامل الداخلة فيه، حتى نعود إلى بيئتنا فتدرك مركزنا فيها، ومركزها من غيرها وعلاقتها بما حولها من البيئات؟

إذا أخذنا قرية من القرى لوجدنا أن كل هذه المظاهر ممثلة فيها، كمظاهر الطبيعة والجو والإنسان ونشاطه والمجتمع وتكوينه ونظامه، وإذا أخذنا مدينة من المدن أو جانبا من مدينة لرأينا نفس الشيء. ولو أردنا أن نرى كيف يمكن أن نتتبع كلا من هذه المظاهر فلنأخذها واحدا واحدا حتى نرى كيف يكون ذلك ممكنا.

أولا: أحوال الجو والمناخ: وهذه يستطيع التلاميذ أن يشاهدوها مشاهدات دورية يصفون ويسجلون ما شاهدونه، ثم ينتقلون من مجرد الوصف إلى القياس لكي يتمكنوا من المقارنة بين أحوال الجو من حرارة إلى

رطوبة إلى ضغط إلى رياح إلى شروق الشمس وغروبها إلى غير ذلك من أحوال الجو، ويلاحظون في الوقت نفسه أثرها في الناس وفي الكائنات على اختلافها ... وسيتفرع عن ذلك بطبيعة الحال أن يدركوا أن هناك تغيرات دورية منتظمة وتغيرات طارئة غير منتظمة. وتكون النتيجة أن يتساءلوا عن العال التي تعود إليها هذه وتلك فيحتاجون في التعليل إلى استقصاء الأرصاد الجوية على سنوات متعددة وفي أمكنة متباعدة لكي يظهر النظام الذي يحكمها فيكون في ذلك دراسة لا للظروف الجوية المحلية فقط بل للظروف الجوية في مصر، ولكنهم سيجدون أن هذه تكون جزءا لا يتجزأ من مناخ العالم وأن فهمها فهما صحيحا لا يتأنى إلا بدراسة العوامل المناخية العامة وما يتصل بها من دوران الأرض حول الشمس إلى الرياح فالارتفاع والانخفاض عن سطح البحر فالقرب والبعد من خط الاستواء ... إلى غير هذه من الدراسات، والمهم هو أن الدراسة ستكون عملية تبدأ بمشاهدة الواقع وتسجيله ومقارنته بما سجل في أمكنة أخرى، ثم الخروج من هذا وذلك إلى ضرورة وجود عوامل مشتركة وأخرى مختلفة بين المكان والمكان، وسيؤدي ذلك إلى أن يعقب هذه الدراسة توسع في دراسة المناخ والفلك يكون نتيجة طبيعية للدراسة العملية في البيئة.

ثانياً – البيئة الاجتماعية وقد وضحنا – فيما سبق – كيف أن زيارة المتاجر والأسواق والمؤسسات المحيطة بالمدرسة سواء في القرية أو في المدنية الكبرى أو الصغرى، وتسجيل النشاط الذي يدور في كل منها وما تؤديه لحياة الناس العاديين من خدمات، وبعبارة أخرى دراسة وظيفتها وصلاتها بغيرها وعلاقاتها، كيف أن كل ذلك سيؤدي بنا إلى الأسواق الكبرى:

مصادر الإنتاج من زراعي وصناعي، وإلى دراسة الحركة التجارية الداخلية والخارجية وإلى دراسة الإنتاج العالمي ومشاكلة وأثر هذه المشكلات في المجتمع المصري وفي مستوى معيشته، ثم إلى تتبع المؤسسات الحكومية على اختلاف أنواعها إلى أصولها في نظام الحكم والإدارة والمواصلات وغيرها.

ثالثاً– الأرض التي نعيش عليها وتعتمد حياتنا، والتي تقوم عليها المدن والقرى والحقول، وعلاقتها بالنهر وتراكمها على جانبيه، واختلافها عن التربة البعيدة عنه اختلافا بينا.

كل ذلك نصل إليه بطريق المشاهدة والتجوال والزيارة وجمع النماذج وفحصها، ولا يلبث أن يجد الدارس شبها بين التربة الزراعية وبين ما يتخلف من ماء النيل من رواسب ويقودنا ذلك إلى دراسة النيل وواديه والهضاب المحيطة به والجبال التي يمر عليها والأراضي التي يخترقها، ثم أهله وأقوامه الذين عاشوا على ضفافه وكيف كانت هذه الضفاف هي المسرح الطبيعي لأروع قصة في تاريخ البشر، هي قصة نشأة الحضارة وتطورها على جانبي النيل، وانتشارها لتعم العالم تغذي أقوامه بالغذاء الذي أشاع الحضارة بينهم وجعلها ملكا مشاعا لأهل الأرض. ولو تتبعنا هذه النواحي الثلاث لخرجنا بمنهج متزن سليم تتوفر فيه جميع الشرائط التي طلبناها.

ويلاحظ أن في مثل هذا المنهج نوعا من المرونة لا يتحقق في المناهج العادية، فهناك أكثر من صورة لموضوعاته، بل إن لكل بيئة صورتها الخاصة بها التي تتكيف بظروفها. ويكفي أن نقول إن الدراسة الواقعية للجو وللأرض ولمظاهر النشاط الإنساني: من اقتصادي واجتماعي – كيفما

بدأت هذه الدراسة – تودي إلى الغاية المقصودة على شرط أن نحسن تتبعها حتى تخرج بنا إلى الأسس العامة.

العلوم

أما دراسة العلوم، فقد كان دائما بينها وبين البيئة صلة، ولها في حياة المجتمع أثر، أذ أنها تعني بالطبيعة: عناصرها ومظاهرها، وتغذي الصناعة، وتجد مجالا للتطبيق في حياة الناس أفردا وجماعات، فتتصل بهذه الحياة وتؤثر فيها أثرا يجل عن الوصف، ويكفي في إدراكه، أن يفكر أحدنا في المدى الذي يصل حياته بالعلوم من الساعة التي يصحو فيها إلى ساعة ينام، ومن يوم ولادته إلى يوم مماته، وعلى ذلك فلن يكون اتهام دراسة العلوم بأنها تنحرف عن النهج أمرا مستساغا، فها هي تتصل حياة الإنسان، وها هي تطبق في مختلف نواحيها فتؤثر أعظم الأثر. كل ذلك حقيقي ولكنه يحتاج إلى أدق المحص بالنسبة لطبيعة العلوم، ولمركزها الفريد بين المدارك الإنسانية.

فالعلوم تعني بوصف العالم المادي والمظاهر المتصلة به، وصفا ينبني على المشاهدة والتجربة، وتبحث عن المال والأسباب بحثا يقوم على أساس من التفكير الموضوعي، وتفسره تفسيرا يتجاوز الكيف إلى الكم، وهي بذلك تضع في يد الإنسان سلاحا هائلا من وصف للأشياء، وتغلغل في معرفة صفاتها الظاهرة والباطنة، عن طريق المئات والألوف من التجارب التي يجريها بشأن كل منها، فيعرف من خواصها ما لم يكن يتوقع، ثم إن الموضوعية في المشاهدة والتجريب والاستنتاج تقلل الخلافات بين رجال

العلوم إلى أقصى حد ممكن، وتجعل الأغلبية العظمى من مشاهداتهم وتجاربهم واستنتاجاتهم أقرب إلى الصحة، وتصل – باعتماد بعضهم على نتائج البعض الآخر – إلى الدرجة القصوى من الإمكانية، وبذلك تدخل في بحوثهم عوامل من الاقتصاد والتعاون وسرعة الانتاج، لا تتاح لأي نشاط أنساني آخر. فإذ أضفنا إلى ذلك ما استطاعت أن تصل إليه من التطبيق في ميدان الحياة والتجارة والعمل والصحة والحرب وغيرها، مما أكسبها توقيرا واحتراما، ودفع بالأفراد والحكومات إلى البذل في تشجيع بحوثها واستعجال نتائجها، فإننا لا نستغرب ما وصلت إليه من تغيير وجه الأرض هذا التغيير الهائل، ومن التأثير في حياة الناس هذا الأثر العظيم، ولكننا أصبحنا لا نستغرب أيضاً أن يصل هذا التغيير لوجه الأرض وحياة الناس إلى خطر التدمير والفناء، وذلك ناتج من أن هذا السلاح الذي أعطى للإنسان قد سبق الإنسان نفسه، وجاوز تطوره بمراحل واسعة المدى فأضح يجرنا وراءه إلى حيث لا ندري تماما، ووصل بنا إلى المأزق الذي يعانيه العالم الآن، فيعيش حالة قلقة ينتظر التدمير والفناء من لحظة لأخرى.

إذا كان هذا هو مركز العلوم في حياتنا، فهي جديرة منا بأكبر اهتمام، حتى نستطيع أن نسيطر على حياتنا مرة أخرى، وأن نعيش حياتنا مطمئنين أفراداً وجماعات، ولا نبقى تحت التهديد المستمر بالفناء التام، أو بالرجعة إلى عهود سحيقة من الماضي، نتيجة لما قد تصبه علينا العلوم من وسائل التدمير والتخريب.

وذلك يستلزم منا أن نجارى العلوم، فنصيغ تفكيرنا في شئون حياتنا

بالصيغة التي جعلت العلوم تقفز هذه القفرات، فنفكر في مشكلاتنا اليومية؛ وفي مسائلنا المعيشية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. نفكر في كل ذلك بالروح العلمية التي تنظر إلى الأشياء نظرة البحث والتنقيب، وتحاول الوصول إلى أحكام موضوعيه، مشتقة من محيط العمل وقابلة للتطبيق في هذا المحيط. ويقتضي ذلك أن نفكر في موقفنا كمجتمع من تقدم العلوم. ومن توجيهها تفكيرا علميا، فتمسك بزمامها ونسيرها لخدمة الإنسان، ونجعل همها الأول أن تعالج أدواءه المختلفة، وترفع من مستوى حياته ورفاهيته، فنصل بذلك إلى أمرين: الأول تنظيم حياتنا تنظيما يجعلنا سادة لها، والثاني توجيه هذا السلاح للعمل في مصلحة الإنسان لا ضد هذه المصلحة، وتزويد الناشئين بهذا السلاح المزدوج: سلاح التفكير العلى الواقعي، وسلاح التوجيه الاجتماعي للجهود العلمية.

والمجتمع الذي لا يملك هذا السلاح، سلاح العلوم، لا يستطيع الصمود في معركة البقاء في العصر الحاضر، ولا يلبث أن يتداعى ويتدهور أو يعيش طفيليا على هامش غيره من المجتمعات.

العلوم تقوم على اصطناع نوع من النظر للأشياء والتفكير والتجريب فيها، واستخلاص النتائج، التي تتصل بالواقع وتفيد في تكييفه، وطريقة التفكير العلمي لازمة في كل ميدان من ميادين الحياة، لأنها طريقة التفكير الواقعي التي تقلل من الخلافات إلى أقصى حد ممكن، وترفع كفاءة الإنسان لمعالجة الأمور، وليس التفكير العلى قاصرا على مادة العلوم، بل أن من الواجب أن يسود كل ما يستخدم فيه الإنسان فكره، فينصب على

كل ما يتصل بالواقع في الحياة، يعالجه ويحل مشاكله، ويستقصى خصائصه الظاهرة والكامنة، ويبحث ويجرب، ويستنتج حتى يصل إلى الحقائق التي تمكنه من أن يأخذ بيد الحياة، ويرتفع بها ويجعلها أوفي وأوفر انتاجا. وهنا نجد مرة أخرى في ميدان التعليم تلك الحقيقة، التي سنقابلها دائما ما دمنا نبحث التعليم بحثا ينفذ إلى صميمه، وهو أن الحواجز بين مواد الدراسة ليست إلا حواجز اسمية، وحقيقة الواقع أن القيم الجديرة في كل مادة تدرس، قيم مشتركة، فمدرس العلوم ليس هو وحده الذي يقوم بهذه المهمة، كما أن وظيفته ليست تدريس العلوم وحدها، فإذا كانت العلوم روحا وتفكيرا فكل مدرس علوم، لأن كل مدرس يجب أن يكون له نصيب في تكييف الفكر هذا التكييف الواقعي المنتج، كما أن مدرس العلوم ينفذ إلى ما وراء مادته، فيحاول أن ينمي تلك الاستعدادات الفكرية الواقعية عن طريق الدرس، ويجعلها سلاحا في يد المتعلم يواجه به الحياة؛ وبالتالي سلاحا في يد المجتمع يصل به إلى السمو والقوة.

والأساس الذي تقوم عليه العلوم هو النظر الواقعي إلى بيئة الانسان، باعتبارها مجال حياته، ودراسة هذه البيئة دراسة نجعل في إمكانه أن يستغل ما ظهر وما كمن فيها من قوى ومظاهر على اختلافها، أن يستغلها بما أوتي من القدرة على التفكير، وعلى التحليل والتركيب والتصور والتنفيذ، استغلالا يصل به إلى أن يحصل على حاجياته، ويرفع مستوى أمنه وطمأنينته، ويصل إلى مستوى من الحياة يتضمن من الراحة والرفاهية ما يتيحه له هذا الاستغلال.

والواقع أن لدراسة البيئة ناحية نفسية، بجانب ناحيتها النفعية، فنحن

لا نشعر بالاطمئنان إلى بيئة نجهل عناصرها، وكلنا يعلم كيف أن الألفة بما حولنا انما هو من شرائط اطمئناننا، وأننا في سبيل هذه الألفة نجول حينما نزور الأماكن الجديدة علينا، ونبحث هنا وهناك قبل أن نستطيع الاستقرار فيها قريري العين. والانسان – فرداً كان أو جماعة – في حاجة إلى هذا الشعور بالطمأنينة، لكي يتسنى له أن يستقر، وأن يتوفر على السعي للحصول على حاجياته.

وإذا أخذنا الناشئ الصغير، فإن العلوم تتجلى أمامه في جهتين: الأولى في البيئة الطبيعية بما فيها من مظاهر وأشياء، والثانية البيئة الاجتماعية بما فيها من مصانع ومعامل ومؤسسات تستخدم العلم في الحياة. و بين هاتين ما يصح اعتباره بيئة مشتركة كالحقول والمراعي، التي يستخدم الإنسان فيها قوى الطبيعة بقدر وقوى الصناعة بقدر. وإذا أردنا للتعليم أن يكون مؤديا إلى غايته المرموقة، فأن علينا أن نجعل دراسته تبدأ في البيئة بأطرافها جميعاً. وذلك حتى تتضح في ذهنه الصلة بين الطبيعة وبين الإنسان، ويرى العلاقة بين الأشياء كما هي في الطبيعة وكما يراها في التطبيق، فيدرك المغزى الاجتماعي للصناعة، ويظل عقله يوازن بين هذه وتلك، ويربط بين هذه وتلك، حتى يرى الصورة وقد اتضحت معالمها وتبينت علاقاتها، صورة الإنسان وحوله الطبيعة بصخرها ومائها وهوائها ونباتها وحيوانها، وصورته وهو يحتال عليها حينا، بمجرد التوجيه وتهيئة الظروف لاستغلالها، فيزرع البذور ويرويها، ويربي الماشية ويسمنها. ثم ينتقل إلى تشكيلها تشكيلا يوائم حياته، فيصنع من الطين والأخشاب بيوتا وسفنا وأثاثا، ثم يستخرج منها قوى تنفجر بين يديه ناراً ووقوداً، فتفتح له آفاقا بعيدة المدى، تكيف

حياته تكييفا لم يكن يتوقعه، فإذا هو آخذ بتلابيب الطبيعة أخذا يغوص في باطن الأرض، فيستخرج الصخر ويصهره، ويصنع منه أشياء لم تكن تخطر على باله، ويدخل في حضارة تعتمد على الصناعة الثقيلة، وعلى معالجة الطبيعة علاجا يقلب أوضاعها، ويحيلها إلى صور بعيدة كل البعد عن مظهرها الأصلي.

إذا استوحينا هذه الصورة في التعليم، كان علينا أن ننظر إلى دراسة العلوم نظرة تساير التطور في حياة الإنسان، فتكون الدراسة في أدوارها الأولى تجوالا في البيئة، في البيئة الطبيعية، في الحقول في المراعي، في المصانع البسيطة، تجوالا يقتصر على التعرف على مظاهر الطبيعة والصناعة البسيطة، و يرمى إلى التآلف مع البيئة والاطمئنان إليها، وإدراك ما تنظمه من عناصر من هواء وماء وصخر وحقل ونبات وحيوان، وغير ذلك، إدراكا يصح به توجيه قوى المشاهدة والملاحظة، والتسجيل والتساؤل عن الأسباب والمسببات والاستنتاج، توجيها، يبدأ رفيقا حتى يستمد قوة من اتساع المجال، ومن تكرار المشاهدة والمران والدربة. ولا شك أن هذا التجوال سيصحبه رغبة في استغلال ما نرى من المظاهر، لأن الإنسان لن يقف سلبيا أمام الطبيعة وهي تزخر بحاجات له ومطالب، ولذلك فأننا سنجد أنه بجانب هذا التجوال الواسع المدى، سنجد المتعلم يشتق منه نشاطا وفاعلية، يوجهها نحو الزراعة وتربية الحيوان والطير والحشرات، والصناعة البسيطة المستمدة من الزراعة، أو القريبة منها، وبذلك ننمى فاعليته جنبا إلى جنب مع تعرفه على البيئة، وإدراكه لما تتضمنه، ولما يظهر ويكمن فيها من القوى.

وفي هذا الدور يكون المعول الأول هو في التوجيه نحو الخبرة بالطبيعة وبالأشياء، خبرة تستمد عناصرها من التعامل مع هذه البيئة ومن رؤية الأشياء واختبارها وتكييفها. ويمكننا أن نطلق عليه دور الخبرة.

أما الدور الثاني فهو دور التنظيم، وهو دور يبدأ بالنظر إلى العلوم في الطبيعة وفي المجتمع، نظرة جدية فيفحص نواحيها المختلفة فحصا منظما من وجهة النظر الموضوعية، وينظر إلى علاقة كل ناحية منها بغيرها وبالإنسان، وهو دور لايزال الأدراك فيه يدور حول الأشياء أو الماديات، فهو يتناول ما تحتويه البيئة من أرض ومن ماء ومن نبات ومن هواء ومن حيوان، ويتناول حياة الإنسان في المنزل والمدرسة والسوق، ويتناول "الطاقة" بقدر ما نتصل بدراسة هذه الظواهر المحسوسة، وهو بذلك يعكس النظام التقليدي، الذي ينظر إلى الطاقة كنواة تدور حولها دراسة العلوم في هذا الدور وهو في تناوله ينفذ إلى دراسة موضوعية عميقة، فيبدأ بهذه الظواهر كما تراها العين، ويلاحظ ويشاهد ويسجل ويجمع النماذج، يجرب ويدرس ليصل إلى الحقائق الأساسية الخاصة بكل موضوع، على أساس حاجة الأنسان إليه، وعلاقته به وأثره في حياة الفرد والمجتمع.

ولكل من هذه الموضوعات مغزاه الواضح في حياة الإنسان، وهذا المغزى هو الذي يجب أن تدور حوله الدراسة فيكون أساساً لها.

فالماء – مثلا – يدرس من حيث حاجة الانسان اليه في الشرب وفي الري وفي النقل وفي تسيير الآلات وفي غير ذلك، يدرس استعماله، كما تدرس خواصه التي ينبني عليها هذا الاستعمال.

ويدرس الهواء من حيث حاجة الإنسان إليه، في تسيير السفن وفي الطيران وفي التنفس والاحتراق، ويدرس خواصه التي تجعل منه وسطا صالحاً لحياة الإنسان، وأداة لخدمته.

وبنفس الكيفية تتناول الدراسة سائر النواحي. والمنهج يجب أن يلم أطراف البيئة في هذا الدور، لكي يعطى للمتعلم صورة منسقة متكاملة، لها ولعلاقة الأنسان بها في هذا المستوى العلمي المنظم.

والدراسة تعني في هذا الدور بالصلة التي بين الأنسان والطبيعة، فتبدأ بهذه العلاقة من جوانبها المختلفة، فهي إذا تخرج إلى الحقول لتدرس الماء والنبات والحيوان؛ تدخل إلى المنزل لتدرس حاجيات الإنسان وكيف يحصل عليها، وبذلك يبدأ المتعلم الخيط من طرفيه، ولا يلبث أن يوائم بينهما ويوفق، حتى يرى النظام الذي يسلكهما معا، يسلك معا حياة الإنسانية في صميمها والطبيعة في شمولها، ودراسته هنا وهناك تنبع من محيط الواقع، فإذا درس الماء جمع نماذج مما يحيط به من أنواع الماء النقي والآسن، ماء المطر وماء البحر والنهر والترعة والبئر، الماء المخزون في الأزيار والمعرض للجو ... الخ، ويدرس هذه العينيات ليرى الفرق بينها، ويرجع هذه الفروق إلى أصل المنبع، وتاريخ ورود الماء إليه، وما مر فيه من أدوار، ويخرج من هذه الدراسة إلى دراسة الماء عموما، حتى يصل إلى أن ينظر إلى الماء الذي في الكون كوحدة واحدة، ينال التغيير بعض أجزائها فتختفي في باطن الأرض أو في طباق الجو أو تدخل جسم الحي، ولكنها لا تلبث أن تظهر في صورة أخرى. وهو في أثناء ذلك يترك آثاره الهائلة حيث يحل، فيغير شكل الأرض، فمن وديان وأنهار يحفرها، إلى صخور يفتتها، إلى حياة

يبعثها ... إلى غير ذلك .. فإذا دخل المنزل رأي الماء من زاوية أخرى، رأى كيف يحتال الأنسان على إدخاله وخزنه واستخدامه والتخلص منه، وكلتا النظرتان لازمة لكي يرى العلاقة بين البسيط المعقد، وكيف يستمد كل منهما من الآخر، ويكتسب من صفاته، ما يزيد الروعة والبساطة في كليهما.

وهذه النظرة الواسعة المتعددة الأطراف، ضرورية حتى لا يفقد الانسان نفسه في البسيط، فيحيل بساطته إلى تفاهة، أو في الرائع فيشتق منه التعالي والبعد عن الحياة. وتدريس العلوم معرض كل التعرض لكلا العيبين، وعلاجهما في هذا التوفيق والتزاوج بين الجانبين.

أما الدور الثالث من أدوار الدراسة العلمية. فهو ذلك الدور الذي يجمع إلى الطاقة الحياة والصناعة، فهو دور تجريد يشتق من الخبرة والدراسة، المتعلقة بالماديات، ويصل إلى المستري المجرد ليرى كيف يرتقي الانسان في علاقته بالطبيعة وكيف ينفذ إلى صميم خواصها، ويصل منها إلى استنباط قوي لم تكن لتخطر بباله. ثم هو دور تطبيقي واسع المدى لقوانين الطبيعة في حياة الانسان.

وعلى ذلك فإن المنهج يتسع طولا وعرضا من البيئة حتى يشمل دراسة قوانين الطبيعة، دراسة شاملة ويدرس في الوقت نفسه علاقة العلم بالإنسان دراسة شاملة،

فالمرحلة الأولى من مراحل الدراسة، مرحلة تعرف واستكشاف وخبرة في البيئة، والمرحلة الثانية مرحلة مسح منتظم للبيئة، وتعرف على جوانبها

المختلفة وعلاقاتها بعضها ببعض.

والمرحلة الثالثة مرحلة دراسة مجردة للقوى الطبيعية والحيوية الموجودة في البيئة، ولاستخدام الإنسان لهذه القرى في مختلف الأغراض.

ويمكن أن نقول إن المرحلة الأولى مرحلة استكشافية.

وإن المرحلة الثانية مرحلة دراسية يغلب عليها الطابع الزراعي.

وإن الثالثة مرحلة دراسية يغلب عليها الطابع الصناعي.

والدراسة في جميع هذه المراحل تشتق من البيئة، وتنصب عليها، فتبدأ من الخبرة الفجة، وتحيلها إلى خبرة منظمة منتجة عن طريق الدرس وتكون الدراسة –كما يجب أن تكون – حلقة اتصال بين الخبرتين.

الرياضة:

أما الرياضة فهي في نظر فريق عقدة العقد في مثل هذا النهج؛ أليست تجريداً قاسيا لما نشاهده في الكون من مظاهر، تجريدا يلتق بالصورة بعيدا لكي يتعامل بالكم والاتجاه المجردين؟ فكيف إذن يراد بنا أن ندرسها دراسة تحفظ عليها صلتها بالحياة بل تجعل هذه الصلة أساسا للدراسة؟ أليس ذلك مؤديا إلى انحراف القصد من دراسة الرياضة؟

أما أن الرياضة ذات صلة بالحياة فهو أمر نستطيع أن نلمسه لمسا، بل إن الواقع أن الرياضة هي التعبير الكمي عن الحياة والطبيعة، فالحياة لا يمكن أن تنفصل عن الكم والعدد،، إنهما يبدوان في مختلف مظاهر الحياه: في الطبيعة وفي حياة الناس ومعاملاتهم، وسيجد واضع المنهج موردا لا

ينضب إذا عرف كيف يستخدمه.

أما أن هذا النوع من الدراسة سيؤدي إلى انحراف القصد من دراستها فغير صحيح، لأننا لا نريد من المتعلم أن يدور في دائرة المحسوسات طول الوقت، بل إن ما نريده هو أن يبدأ معنا في استخلاص الرياضة من مسائل الحياه، وأن يسير معنا في تجريدها بنفسه حتى يرى أنها وهي مجرده لا تزال تحتفظ بصلاتها الحيوية، وله بعد ذلك بل عليه أن يسير في التجريد إلى أبعد مدى ممكن. وما يصدق على الرياضة هنا يصدق على العلوم وعلى غيرها من المعارف الإنسانية.

والتعليم لا يجب أن يحول دون المتعلم ودون التحليق في سماء المجردات، بل العكس هو الصحيح، لأننا نرمي إلى أن يكون طريق التجريد والتوسع ماثلا امام المتعلم، غاية ما في الأمر أننا نريد له أن يفتحه بنفسه أو على الأقل أن يشارك في فتحه، وأن يبدأ من الحياة لكي يستطيع أن يؤثر فيها الأثر الفعال المفيد.

فنواحي النشاط التي يتعامل فيها الإنسان بالأرقام عديدة في حياتنا اليومية، وهي موجودة في البيت وفي المدرسة وفي السوق وفي غيرها من نواحي الحياة.

والواقع أن دراسة الرياضة تبدأ كما نعلم جميعا بالحساب الذي هو جزء لا يتجزأ من صميم حياتنا، والحساب الذي يدرس في المدارس بدلا من أن يستمد عناصره من الحياة، نجده يقتصر على تقليد الحياة، ولكنه يمسخها، إذ يقلدها في تلك التمارين المصطنعة التي بلغ من التكلف في

بعضها ما سار التندر به بين المدرسين مسار الأمثال. كل هذا والحياة حولنا مليئة بالمظاهر التي نستطيع أن نستمد منها الأرقام ونعالجها علاجا يزيد من فهمنا لها ويعيننا على حسن التصرف في مشكلاتها تبعا لهذا الفهم، ويجعل تعليمنا ذا أثر واقعي في حياتنا وفي حياة غيرنا من الناس ففي الميزانية الشخصية للفرد وللأسرة معين لا ينضب للمسائل الحسابية، وأرقامها متنوعة تنوعا كبيرا وهي في تغير مستمر ويمكن معالجتها بطرق عديدة لتعطي نتائج لها قيمة واقعية في فهم الشخص لحياته و إدراكه لها إدراكا دقيقا. وفي شئون المدرسة، ما يقدم من غذاء وما يصرف من نفقات وما يجلب من الماء والنور والوقود. وأعداد التلاميذ وحضورهم وغيابهم وأحوالهم الصحية من وزن طول وسعة صدر، وفي الأسواق وفي الصحف كل يوم من إحصاءات التجارة والأسعار والمبيعات والمواليد والوفيات والأمراض، في كل ذلك معين متجدد لا ينضب من الأرقام المتصلة بحياة التلميذ أوثق الاتصال والتي تؤدي معالجته لها بمختلف الوسائل من وصف للواقع، إلى بيان للفروق، إلى تتبع للتغيرات إلى حسن تفهم للمشكلات القدرة على التعامل معها تعاملا نيراً سليما.

والفرق بين هذه الطريقة وبين الطريقة السائدة أننا هنا نأخذ مجموعة واحدة من الأرقام ونعالجها بطرق عديدة، لكي نرى جوانب متعددة للمسألة الواحدة، فإذا حسبنا كميات الغذاء الذي يدخل المدرسة وأسعاره، أمكننا أن نحسب نصيب التلميذ في الكمية وفي السعر، وأن نحسب القيمة النسبية لكل صنف وندرك أيها يعتبر أعلى سعرا وأن نبين التغيرات التي تطرأ على الأسعار في رسوم بيانية، وهكذا نرى كيف تؤدي

هذه الوسيلة إلى نتائج لم نكن لنحصل عليها حتى من الوجهة الرياضية الصرفة في تدريب التلاميذ على التعامل بالأرقام، وكل ذلك في يسر وسهولة ومرونة مع عدم السأم والتكرار الممل، ومع الوصول لنتائج ذات قيمة للحياة. لحياة الفرد نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه.

وإذا تمادينا في إيراد الأمثلة فسنرى هذه الحقيقة تتضح أكثر فأكثر ... قارن موقف التلميذ هنا من موقفه حين يعطي عشرات المسائل للتدريب على قاعدة بعينها، وهي مسائل لابد أن تؤدي كثرة عددها إلى التكلف والمغالاة في التعقيد والبعد عن الحياة. فتؤدي بذلك إلى نتيجتين: الأولى كراهية الرياضة والابتعاد عن طريقها كما هو حال معظم المتعلمين، والثانية عدم الاستفادة منها في الحياة ما يفوت علينا فائدة عظمى نحن في أشد الحاجة إليها، إذ أن دراسة الرياضة عن طريق الحياة تجعل الرياضة تتدخل في نظرة المتعلم إلى الحياة ومعنى هذا أننا ننشئ عن طريق هذا الاتجاه في التعليم جيلا تتضمن فاعليته في الحياة عاملا يغيب عن الكثيرين، وهو في ذات الوقت ذو قيمة أساسية، فالعقلية الرياضية يجب أن تجعل الفرد والجماعة تقيس تقدمها وتحسبه من يوم ليوم ومن شهر لشهر ومن عام لعام، وتنظر فيما قدمت لنفسها وفيما كسبت وفيما خسرت وهذا أساس لا يستغنى عنه للتعلم واكتساب الخبرة والقدرة على الاستفادة من التجارب.

ومثل هذه الدراسة تمدنا بكل ما نحتاجه من دراسة الحساب، وتمكن التلميذ من المعالجة الإحصائية والبيانية في وقت مبكر جدا، فهو إذ يمثل وزنه ووزن جاره أو بمجموع أوزان تلاميذ فصله ومجموع أوزان تلاميذ في

باقي الفصول، ويقارن بينها مختلف المقارنات إنما يعمل عمليات تبدو له طبيعية وبسيطة ولكنها حيوية وعظيمة القيمة ولا ننسى عنصر التشوق الذي يصاحب مثل هذه العمليات والذي يتكلف له مدرس الرياضة في الوقت الحاضر جهدا كبيرا.

وهي تعطينا في الوقت نفسه مجالا كبيرا لدراسة الهندسة العملية والمساحة، ثم إنها تعطينا الفرص المناسبة للوصول إلى أساس الدراسات النظرية الصرفة كالجبر والهندسة النظرية، فالجبر يمكن الوصول إلى أسسه بطرق عديدة عن طريق المحاولات المختلفة لحل المسائل الحسابية، خصوصا ما كان منها متصلا بنسبة أو تناسب وعن طريق التمثيل البياني. والهندسة تواجهنا عندما نبحث في الخطوط والأشكال والمساحات. وهما معا لا تتعديان أن تكونا وسيلتين لتعميم الأحكام التي تصل إليها في الحالات الخاصة. فإذا ما وصلنا إلى هذه الأسس النظرية الأولى جاز لنا أن نمضي قدما في الدراسة النظرية المجردة بلا عائق يعوقنا لأننا نكون قد أرسينا الأساس الذي تقوم عليه هذه الدراسة، وهو أساس مكين يدخل في صميم الأرض التي يقوم عليها ولا يكتفي بأن يرتكز على سطحها.

اللغة القومية:

إذا أردنا أن نحدد مركز اللغة من التعليم المبني على الاتصال الوثيق بالبيئة والمجتمع والاستمداد من عناصرهما، فإننا نجد أنه مركز فائق الأهمية حقا. فاللغة هي وسيلة تحديد المدركات والأفكار وتثبيتها والتعامل بها، فهي أذن أداة الاتصال بالبيئة على مستوى يتدخل فيه الفكر ويكيفه

ويعلو به على مجرد الاتصال المادي المباشر. وقد سبق أن رأينا كيف أن اتصال الإنسان بالبيئة ليس كاتصال الحيوان بها، ليس مجرد انتقاء عناصر البيئة التي تسد حاجات الفرد كما هي، وإنما هو اتصال مبني على التصرف في هذه العناصر تصرفاً يكيفها لحاجاته ويغير ويبدل في صورها، وبكون منها صوراً جديدة، اتصال يدخل فيه عنصر الابتكار والابداع والخلق، ويلعب فيه التفكير والتصور والتخيل دوراً على أعظم جانب من الأهمية. إن مجرد الإدراك الحسي البسيط لعناصر البيئة، وانتقاء ما يصلح من هذه العناصر للحاجة العارضة بدافع الغريزة، هو نصيب الحيوان، وأما الإنسان فأنه لا يكتفي بإدراك هذه العناصر كما هي، ولا يوفقها على حاجاته كما تدفعها إليه غرازه المباشرة رهن الساعة الحاضرة فقط، بل أنه ينفذ بفكرة وبتصوره وبخياله إلى صور جديدة لهذه العناصر، وإلى حاجات له دائمة ومؤقتة، ويوفق بين هذه وتلك، ويأخذ هذه العناصر، فيتناولها بالتكييف والتغيير والتبديل والتركيب، فيخلق منها صوراً جديدة كثيراً ما تبدو يعيده عن صورها الأصلية، ويستخدمها في سد حاجاته المباشرة، وفي الأعداد لحاجاته المستقبلة، وفي أنواع من المتعة والترفيه لا يبدو لأول وهلة أن لها صلة بالحاجات المباشرة، ومعنى ذلك أن التعامل مع البيئة يدخل في نطاق الفكر، ويصبح الفكر من أدواته الأساسية،. بل لا يلبث أن يصبح الفكر هو الأداة الأولى لهذا التعامل. والفكر يعتمد كل الاعتماد على اللغة، ولا يستطيع أن يسير بعيداً بدونها، فالألفاظ هي التي تحدد الأفكار وتثبتها وتمكن لها من التكاثر والنمو والانتاج، فالأفكار لا تتبلور إلا عن طريق الألفاظ، والمولد الحقيقي للفكرة الجديدة هو الوقت الذي يمكن فيه

أن تصاغ صياغة لغوية، والحرة التي تنتاب المفكر قبل أن يستقر على الفكرة ويطمئن إليها، تنتهي عندما يوفق إلى هذه الصياغة، عندما يضع الفكرة في ثوب لفظي أو لغوي ببلورها ويبرزها ويحددها، و يمكن لها من الاستقرار والحركة والنمو والتفاعل في عالم الأفكار.

وهكذا نرى أن اللغة أداة أساسية للتعامل مع البيئة، وأنها الوسيلة الوحيدة لرفع مستوى هذا التعامل من المستوى المادي الصرف إلى المستوى الفكري.

وكل هذا صحيح إذا أخذنا في حسابنا الفرد والبيئة وحدهما، أما إذا أدخلنا المجتمع في الحساب، فسنجد أن هذه الأهمية ترتفع حتى تصبح ضرورة للحياة نفسها، فاللغة هي الوسيلة الفعالة لنقل الأفكار بين فرد وفرد، بين جماعة وجماعة، وبين جيل وجيل، وعلى ذلك فهي الوسيلة الوحيدة لكي ينتفع الشخص والمجتمع والجيل بتجارب الغير من الأفراد والجماعات والأجيال، هي الوسيلة لانتشار الأفكار والخبرات وطرائق التعامل: ولولا اللغة لما كان هناك تراث فيكرى أو اجتماعي، ولبدآ كل فرد وكل جماعة، إذا أمكن للجماعة أن توجد بغير اللغة، من حيث بدأ من قبلهم، ولكانت حياة الفرد مثالا واحداً متكررا من يوم وجد الإنسان إلى يوم يفنى، كحياة الفرد من الحيوان سواء بسواء إنما الذي يمكن لنا من التقدم والرقي والتطور هو اللغة لأنها تنقل الخبرات والتجارب فتجعل في إمكان كل فرد أو جيل أن يبدأ من حيث انتهى الجيل الذي سبقه. فهي تدخل في حياة هذا الجيل الواحد أجيالا وأجيالا بكل ما كانت تمتلئ به من مظاهر الحياة. والتعامل والخبرة والتجربة.

ولولا اللغة لما نشأت حضارة، ولما ازدهرت حياة ولما كان التعليم بالصورة التي نعرفها أو بأبسط الصور ممكنا. لأن مهمة التعليم مشتقة من التقدم ومتوقفة عليه، فلولاً أن الأجيال المتلاحقة تبلغ من الحياة مراتب تحتم عليها أن تزيد في المستوى الذي يصل إلية الفرد حتى يلحق بجيله، لما كان هناك داع للتعليم، ولولا هذا التقدم لما وجدنا ما نعلم.

اللغة إذن هي الأداة لرفع مستوى التعامل مع البيئة والمجتمع، ومكانها إذن هو مكان الصدارة في أي تعليم يشتق عناصره من الحياة. واللغة لأهميتها لا يلبث أن يصبح لها تراث ذاتي ضخم، لأنها سجل الحياة والحوادث والأفكار عند جميع الأقوام، وهذا التراث منه ما هو متصل بحياة الماضي، ومنه ما هو متصل بصميم الأداة اللغوية من حيث هي. ولاشك أن لكل لغة أن تفخر بالتراث الذي خلفته على ممر الأجيال، وأن تنظر إلى ماضيها نظرة الاجلال الإكبار، وتشتق من هذا التقدير للماضي روحا وقوة على مواجهة الحاضر وعلى التطلع للمستقبل، ومثلها في ذلك مثل التاريخ، فهو الوسيلة التي تجعل من ماضي الحياة حافزا لحاضرها ومستقبلها ولكن تراث الماضي مهما كان نوعه يجب أن ينظر إليه بحذر واحتراس، فكما أنه يستطيع أن يدفع الحاضر ويتطلع للمستقبل. فهو يستطيع أيضا أن يكبل الحاضر ويجعله دائم الالتفات الماضي.

وهذه الخطورة لا تأتي إلا حيث يكون الماضي مجيدا يستحق التطلع والعبادة وقد يكون هذا من عناصر التأخر، أو بدء الانحلال في حياة الأمم الفتية، حيث تفخر الأمة بحاضرها وتتخذ من الماضي دافعا، – مجرد دافع – لها فهي في صعود وحيث يتراكم هذا الماضي حتى يثقل كاهلها فإنها تبدأ

في الهبوط فعلنيا إذن أن نجعل الماضي يعيش في الحاضر، لا أن نجعل الحاضر يعيش في الماضي.

ولهذا كان من الضروري أن نجعل صلة اللغة بالحياة الحاضرة صلة وثيقة، وأن تجعل منها أداة في يد المتعلم للتفاعل مع بيئته ومع مجتمعه، ووسيلة لرفع مستوى هذا التفاعل وللنهوض بهذه الحياة.

والسبيل إلى ذلك أن نجمل صلتها وثيقة بحياة المتعلم كما يحياها، وبحياة المحيطين به وبمن يعرفهم ويسمع عنهم من الناس، وبأنواع نشاطهم وسيرهم في الحياة وبألآمهم وآمالهم وما يتطلعون إليه في مستقبلهم.

ولن يكون ذلك إلا إذا اتصلت اللغة من بادئ الأمر بالحياة، وانعكست عليها حاجات الفرد والجماعة انعكاسا واضحا جليا. فلغة الطفل في البيت مستمدة من حاجيات حياته، وهذا هو السر في الطفرة التي تبدو في تعلم اللغة عند الاطفال، تلك التي لا تداينها طفرة أخرى في حياته.

فهو يتعلم في سنتين أو ثلاث من مفردات اللغة وتراكيبها وأساليبها وقواعدها بالسلقية ما لا يتاح له أن يصل إلى مثله في أضعاف أضعاف ذلك من الزمن في مستقبل أيامه، وما ذلك إلا لارتباط هذا التعلم بحاجاته الحيوية ارتباطا وثيقا. فإذا استطعنا أن ندرك مغزى هذه الحقيقة، أمكننا أن نرى حتى من الوجهة اللغوية الصرفة أهميته إيجاد الصلة الوثيقة بين اللغة وبين حياة المتعلم وحاجياته من مبدأ تعليمه.

فإذا أتينا إلى التعليم الذي نريد له أن يكون ذا أثر في الحياة، فإننا نجد

أنه لابد أن يكون تعلم اللغة فيه متصلا بحياة الناشئ أشد الاتصال وأوثقه، فيتصل في الصغر بحاجات الطفل وما حوله من الناس والأشياء التي تتصل به، والتي يهتم بها أشد اهتمام، ثم ينمو مع نمو الطفل ويتسع مداه لكي يطابق بيئته الدائمة الاتساع وهو في هذا وذاك يأخذ بيد الطفل لكي يرفع من مستوى إدراكه للبيئة، ولكي يجعل من تفاعله معها رفعا المستوى فكره وعمله. وبالتالي رفعا لمستوى الفكر والعمل في المجتمع، واعدادا له للنهوض والتطلع إلى المستقبل فاللغة وهي أداة التعامل الفكري مع البيئة الطبيعية، وأداة التعامل الفعلي مع البيئة الاجتماعية، تتكيف بالحياة وتكيفها كلما كانت الصلة ينهما وثيقة حية فعلة، وكلما ارتفع مستوى الفهم والتعبير بين الجماعة، ارتفع مستوى الفكر والعمل والحياة.

واللغة إذ تتصل بالحياة العادية، لا تنزل عن مستواها وإنما هي ترتفع بمستوى الحياة فتجعلها مهمة وتجعلها غنية، وتجعلها تستحق أن تعاش وأن ينعم المرء ببسائطها وبما يسودها ما يسود حياة العاديين والأوساط من الناس، وترفع اللغة عن هذه الحياه العادية قاتل للغة وللحياة معا، أما أنه قاتل للغة فلأنه يجعل منها لغة تعبير وتصوير الأشياء تستجيب لها النفوس ولا تتصل بها إلا اتصالا متكلفاً مصطنعاً، وأما أنه قاتل للحياة فلأن الحياة لا يرفع من مستواها مثل تصويرها والتعبير عنها وربطها بالفكر والعاطفة ولا يكون ذلك إلا عن طريق لغة حية، حية في المحيط الذي نتحرك فيه وتستجيب له وتنعكس عليه وتكون هي المعبر والمصور لما يسوده من عناصر الحياة.

ولعلنا نحتقر حياتنا اليومية ونحتقر أنفسنا ونحتقر وجودنا، لأن لغتنا لم

تصل بيننا وبينها ولم تكن في نظرنا ونحن نتعلمها أداة للتفاعل مع الحياة.

واللغة إذ تعني بالحياة كما يراها الناشئ، تحبب اليه هذه الحياة وتجعله ينظر إلى نفسه باعتباره جزءا لا يتجزأ منها، و تجعل صلته بها صلة الوحدة التي تنتظم الأحياء فينفعل بما حوله ويؤثر فيه ويصبح عاملا فعالا في إصلاح بيئته ورفع مستواها.

ولا شك أن من عيوب الأدب المعاصر عندنا أنه لا يتصل الاتصال الكافي بالبسيط من حياة الناس؛ وهو أروع ما في الحياة وإنما يجري وراء المتكلف منها؛ سواء في الوضع أو في الأسلوب ولعل في توثيق الصلة بين لغة الناشئين و بين حياتهم ما يجعل لنا في المستقبل أدباً يصف حياتنا في بساطتها وفيما تستمده من القوة من هذه البساطة.

وإذا أصبحت دراسة اللغة مرتبطة بواقع حياة التلميذ، معنية كل العناية بكافة – نواحي نشاطه؛ فإنها تصبح الأداة الفعالة في ربط نشاطه الفعلي بنشاطه الذهني، وتصبح هي الدافع إلى العمل وبذل الجهد. فاللغة إذ ترتبط بالنشاط الواقعي تكتسب. القدرة على تحريكه وعلى دفع المتعلم نحو العمل المنتج، لأن اللغة التي تخاطب العاطفة وتقتصر على ذلك قد تثير الحماس وقد تدفع بالدم إلى الرأس وقد تدفع إلى الهتاف والتعبير الأجوف، ولكنها لا تحرك نشاطا مجديا ولا تدفع إلى عمل منتج.

ومعنى ذلك أن اللغة تتسع حتى تشمل كل نشاط التلميذ، فهي الوسيلة التي يعير بها عن كل ما يرى ويصنع، ويفهم بها كل ما يقرأ ويسمع. وبذلك تتسع منطقة نفوذها حتى تشمل كل ما يقوم به التلميذ من نشاط

في حياته التعليمية بأسرها، ولذلك نتيجة خطيرة هي أن يكون كل مدرس لغة، وأن يعني بها كل العناية ويعتبر عمله ناقصاً إذا لم يفي بالناحية اللغوية ويكون للمدرس المتخصص في اللغة مهمة واسعة المدى هي تتبع كل ما يكتب التلاميذ في الوصف والتعبير وتوجيهه الوجهة التي تخدم اللعة كأداة للفهم والتعبير. وتجعل من كل الفرص فرصاً لخدمة اللغة ورقيها.

وعلى ذلك يصبح تعليم اللغة وثيق الصلة بكل تعليم آخر، ويصبح في واقع الأمر وسيلة لرفع مستوى الفهم والتعبير في سائر النواحي.

أي أن تعليم اللغة هو الذي ينتظر منه أن يأخذ بيد المتعلم عند صياغة أفكاره، وعند وصفه وتعبيره فيجعل من لغته عاملا للإتقان في عمله، ولرفع مستوى الأداء والوصول إلى الوضوح، ووضوح العبارة رهن بوضوح الفكرة. قاموس الطفل الأول هو قاموس حياته، وصوره هي صور نشاطه، وكتابه هو كتاب عمله ودرسه، ومن هذه كلها تتكون قدرته اللغوية بالتدريج ويبقى لها هذا الطابع الحيوي العميق دائماً، وتبقى دائماً وثيقة الصلة بحياته ونشاطه وتبقى دايماً دافعة له إلى الجهد والعمل.

وقد يختلف مدرسو اللمة في السن التي يجب أن يبدأ عندما تعلم القواعد وليس من السهل أن نحدد سنا بذاتها ولكن المعول عليه هو أن يكون التلميذ قد وصل إلى محصول لغوي ذاتي يمكن أن يكون محلا لهذا التحليل اللغوي المنطقي.

ودراسة القواعد أشبه بدراسة المنطق بل هي دراسة لمنطق كأدق وأصعب ما يكون المنطق؛ ولم يقل أحد من المتقدمين ولا من المتأخرين إن

الإنسان لا يستطيع التفكير إلا إذا تعلم المنطق، بل بالعكس لا نتعلم المنطق إلا بعد أن يتجمع لنا من الأفكار محصول كاف. كذلك اللغة نستطيع أن نفهمها ونكتبها بالمران قبل أن ندعمها بالقواعد، وتمر مرحلة طويلة تأتي فيها القواعد فرادي وبالمناسبات، أما مرحلة القواعد المنظمة الشاملة فلا تأتي إلا عند التهيؤ لها بالمحصول الكافي.

كذلك البلاغة لا يعقل أن تدرس قواعدها قبل فهم مدلولها والقدرة على تذوقها، وتذوق الأدب سابق لمعرفة قواعد هذا التذوق، بل أننا قد نكون قادرين على تذوق الأدب، ولكننا عاجزين عن بيان الأسباب التي يرجع إليها تذوقنا.

فبدء تعليم اللغة يجب أن يكون منصبا على حياة التلميذ وعلى حوائجه، وعلى ما يحيط به من الأشخاص والأشياء، ولو استلهمنا واقع الحياة لوجدنا كثيراً ما نتعلمه منها فأن حاجة القروي البسيط أو العامي إلى التمييز بين محطات السكة الحديد أو بين قطارات الترام، تجعله يحفظ أشكال الأسماء والأرقام نتيجة لهذه الحاجة. وفي رأيي أن هذا النهج يجب أن يكون هو البدء في تعليم اللغة.

فيجب أن يكون لكل طفل بطاقات باسمه، يضعها على الدرج ويعلقها على المشجب الذي يضع فيه رداءة، وعلى مائدة الطعام وفي غير ذلك من الأماكن التي تتصل بشخصه. ومن هذه البطاقات بأسماء تلاميذ الفصل جميعاً، يمكن أن ينتج معين لا ينضب من الوسائل لتعرف التلاميذ على أسماء غيرهم في جلوسهم في ألعابهم وفي سمرهم سواء بهذه الطريقة أو

بغيرها من الوسائل، وليكن لكل تلميذ صفحة في كراسته يلصق بها بطاقات التلاميذ على الصورة التي يجلسون بها في فصلهم.

وبجانب بطاقات الأسماء، هناك بطاقات الأشياء التي تحتاج إلى بطاقات للتعرف عليها، في الفصل رفوف للأقلام والورق والكراسات والكتب، وفي الفناء أشجار وفي الحديقة زهور وأحواض وفي غرفة المائدة أدراج وفوط وملاعق وسكاكين وأطباق وغيرها، وكل هذه يمكن أن توضع في رفوف أو أدراج، وأن يكلف صغار التلاميذ استحضارها وترتيبها في أماكنها، والاستعانة على ذلك بالتعرف على أسمائها. وهكذا يصبح التعرف على أسماء الأشخاص والأشياء طبيعيا ومشتقا من واقع الحياة المدرسية ومتصلا بالحاجة الواقعية. وستدعو الحاجة لكتابة نسخ أخرى من البطاقات للحاجة إلى مزيد منها أو لتجديد ما اهلكه الاستعمال، وهذه الحاجات تجعل الطفل مهيأ شيئا فشيئا للمرحلة التالية وهي مرحلة التحليل، تحليل الكلمات الى أصوات وأحرف لاكتساب القدرة غير المحدودة على القراءة والكتابة.

ولا يهم أن تسمى هذه الطريقة كلية أو جزئية تحليلية أو تركيبية، وإنما المهم أنها مشتقة من واقع حياته في المدرسة، ومن شعوره المباشر بالحاجة إلى التعرف على الأشكال ثم إلى تقليدها ثم إلى التحليل والتركيب.

أما تدريب التلميذ على القراءة والكتابة فيجب أن ينصب على الفهم والتعبير عما يحيط به. فيكتب أخبار يومه وحوادث أمسه. وما يلفت نظره ما يمر عليه، يقص لك على إخوانه، ويستمع إليهم يقصون ما حدث لهم

ويثبت ما يريد إثباته منه، ويجمع إلى الكتابة الرسم وإلى التعبير التوضيح والتمثيل، وهو محتاج إلى اللغة في دراسته ونشاطه، ليسجل ويصف ويعبر، وعلينا أن نجعل من كل درس له درس لغة، من الغريب أن نفصل بين دراسة اللغة وبين غيرها من الدراسات في المراحل المبكرة من التعليم وإذا كنا قد ربطنا بين اللغة والرسم والتمثيل، فهي كذلك مرتبطة بالغناء والنشيد والقصة، ويكون التفاعل بين هذه كلها وربطها جميعا بحياة التلميذ القريبة المباشرة، ربطا يجعلها تأخذ منها وتعطي هو الأساس الذي تقام عليه علاقة اللغة بالحياة.

وتتسع دائرة اللغة باتساع أفق الحياة أمام المتعلم، فتشمل ما يحيط به ويتصل بحياته من أنواع النشاط العلمي والفكري والاجتماعي. فتتسع دائرة اتصالها بالحاضر ثم بالماضي ثم بالمستقبل، وتنتقل به من أفق إلى أفق ولكنها تبقى دائما مرتكزة على أساس مكين من الصلة بحياته.

وربما كانت مرحلة التعليم الثانوي أشد المراحل خطورة من هذه الناحية، فإن اللغة فيها يجب أن تعني الأحداث التي يلمسها الناشئ ويعاصرها وبالظواهر والآفات الاجتماعية التي تكتنفه، وبما يلمسه ويشاهده من أحوال الناس ومعاملاتهم وتصرفاتهم، في المنزل والمدرسة والمتجر والشارع والترام. ويجب أن تكون وسيلة حرة للتعبير عما يخطر بباله من الأفكار، وما يقلقه ويساوره من الهواجس، وعن الآمه وآماله و نواحي يأسه وحرمانه، وبذلك تصبح وسيلة للتعبير ويصبح قادرا على إدراك ذاته، وعلى الاستقلال النفسي الذي هو ألزم الأشياء للحياة، ثم إنها بما تتيحه له من التفكير وتقليب النظر فيما حوله وفي موقفه من ألوان

النشاط والحياة التي تحيط به وفي آماله للمستقبل، تمكن له من تكييف سلوكه وبناء شخصيته. على أسس يستمدها من الفكر المتزن السليم. والواقع أن مدرس اللغة يجب أن يكون أكثر المدرسين اتصالا بالحياة: سعة أفق وقدرة على توجيه النشاط الفعلي والنفسي والفكري، حتى يستطيع أن يوجه المتعلم الوجهة السليمة من الناحيتين الفردية والاجتماعية، والمراهق في المدرسة الثانوية أحوج إلى هذا التوجيه الرفيق منه إلى أي شيء آخر، وعن طريق هذا التفاعل النفسي الاجتماعي، نجد أن الجو مهيأ لاستيحاء الماضي، أدبه وقصصه وتاريخه وشعره فإذا فتحنا بابه للمتعلم فإذا به يلجه بنهم ويستغرق فيه استغراقا كبيرا، وربما استطعنا أن نجعل منه بذلك أدبا في هذه الفترة من حياته، لأنه ليس أفعل في تكون الشخصية من اختيار اللحظة المناسبة. ولن نخشى من المغالاة في الأقبال على أدب الماضين وشعرهم، لأنه سيكون في هذه الحالة تفسيرا للحاضر، تفسير ا لما يجد الناشئ في حياته الشخصية والاجتماعية، ولن يمضي وقت طويل حتى يستوعب حاضره هذا الماضي فيتغذى به، ويصبح أقوى وأقدر على مواجهة حياته الحاضرة والمستقبلة، ويصبح الماضي عندئذ طعما يقوى الحاضر لا عبئا يثقله.

اللغة الأجنبية:

لا مكان لتدريس لغة أجنبية – في المرحلة الأولى للتعليم – في أي تعليم له صلة وثيقة بالحياة، فهي لغة لا صلة لها بحياة الناشئ، ولن يكون تعليمها إلا قهراً، ولن تكون بالنسبة إليه أكثر من الغاز ورموز، لا يأتي أوان حلها إلا بعد وقت طويل. ثم إن هذا التعليم الذي سيغترف من

الحياة، و يأخذ من صميمها ويستمد أصوله منها، سيحتاج من الوقت مالا يسمح بأن يشغل تعليم لغة اجنبية – وهو تعليم آلي – الجانب الأكبر من وقته، وسيكون كل ذلك على حساب تكوينه، وعلى حساب فاعليته، وقدرته على التعامل مع البيئة، والتأثر بها والتأثير فيها.

ولكن هل معنى ذلك أنه لا يوجد مكان للغة الأجنبية في مثل هذا التعليم؟ إن الواقع غير ذلك، لأن اتصالنا بالعالم الخارجي، وأخذنا من حضارته، أمر لا غنى عنه، وهو جزء لا يتجزأ من تفاعلنا مع العالم المحيط بنا، غير أن الوقت الملائم لإدخال اللغة الأجنبية في مناهجهما. هو الوقت الذي يبدأ التلميذ فيه في الاهتمام بالعالم الخارجي اهتماما كبيراً، فإذا بنينا دراسته على توسيع دائرة الاهتمام من البيئة المباشرة إلى ما حولها، في دوائر دائمة الاتساع، فسيأتي الوقت الذي يعرف فيه شيئا عن الأقوام الذين يعيشون خارج مصر، وعن أثرهم في حياتنا على مر العصور، فإذا بدأت دراسته للغة الأجنبية في ذلك الوقت أمكن أن تندمج في اهتمامه المتزايد بالعالم الخارجي، وأصبحت دراسة لها غاية، وأصبحت وافية بشرائط الدراسة الموجهة نحو تنمية الفاعلية بقدر ما تستطيع لغة اجنبية أن تفي بذلك.

ولا شك أن هذا الاتجاه في تعليم اللغات الأجنبية، سيوجه بعض التلاميذ إلى الميل لدارساتها، ويجب أن توفر المدرسة لذوي الاستعداد منهم زيادة التخصص فيها، حتى يكونوا أدوات المجتمع للاتصال الوافي بالبيئات الأجنبية.

ولكن ذلك ليس كل شيء بالنسبة للغة الأجنبية، لأن طريقة التعليم نفسها يجب أن يتناولها التغيير في ضوء الغاية التي نرمي إليها، ذلك أنه قد سادت مصر في السنوات الأخيرة طرق لتدريس اللغة الأجنبية، نشأت في الأصل لكي تجعل منها لسانا ثانيا للأمم المستعمرة، ولذلك عنيت هذه الطرق بتبسيط اللغة وبالتدريب المتكرر، ولم تنظر إلى الغايات القومية من تدريس لغة أجنبية، والأثر الذي تتركه هذه الطريقة هو أنها تسمح لكافة المتعلمين بها، بمستوى معين من الاتقان في اللغة وهو مستوى منخفض، ولكنها لا تسمح لكل من يستطيع أن يصل إلى مستوى عال من الفهم والتعبير في اللغة. والواجب أن تكون اللغة الأجنبية صلة بيننا وبين أصحابها في حاضرهم وماضيهم، فتكون هي النافذة التي تنتظر منها فنراهم ونتصل بهم، وعلى ذلك فإن العناية يجب أن تبذل من مبدأ تعليم اللغة، إلى تعريف المتعلمين بحياة هؤلاء الأقوام وأعمالهم وأفكارهم، ومقارنة ما عندنا بما عندهم، ويجب أن ترتبط بها دراسة أحوالهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ودراسة أدبهم وتاريخهم فلا تكون لغة بقدر ما تكون وسيلة لهذه الدارسة ومناسبة لها، و يجب أن تعني عناية كبرى بمجريات الأحوال عندهم في العصر الحاضر وبمشكلاتهم، ويحب أن تتضمن الاستماع لأذاعتهم، وقراءة جرائد ومجلاتهم لتفهم عقلياتهم. وكل ذلك يجب أن يجري بروح النقد والتعليق والمقارنة، التي تجعل حياتنا تستفيد فعلا من هذا الاتصال.

بهذا وحده تأخذ اللغة الأجنبية مكانها الحق في برامجنا التعليمية، وتؤدي وظيفتها كوسيلة لتوسيع أفق المتعلمين ورفع مستوى حياتهم.

الفنون:

قلنا إن التربية يجب أن توجد بين الفرد والبيئة نوعاً من الاتصال الذي يعتمد على شعور الفرد بما يربط بين البيئة وبين حياته من الروابط الوثيقة، وذكرنا أن الصلة بين الفرد والمجتمع لا يمكن أن نشبهها بالصلة بين التاجر والتاجر أو بين المنتفع والمنتفع منه، فهي ليست بيعاً يبيع وشراء بشراء، وأن ما بين الفرد ومجتمعه في واقع الأمر أوثق من هذا بكثير، وعلى ذلك فإذا اقتصرنا على دراسة الصلات المادية بين الفرد و بيئته، فإننا نقصر دون الوصول إلى الغاية التي هي نوع من استيعاب البيئة والاندماج فيها والشعور بالوحدة معها، وقد قلنا بان البيئة الخارجية يجب أن تتحول إلى بيئة عقلية للفرد، فتصبح امتداداً عقلياً ونفسياً لوجوده ويصبح هو جزءاً من محيطها ينفعل بها وتجيش نفسه بما فيها من العوامل، ولن تؤدي مجرد دراسة البيئة بذاتها إلى هذه النتيجة في جميع الأحوال، وإن كانت ستؤدي إلى ذلك في كثير منها، وذلك لأن الدراسة قد يصحبها نوع من الانفصال بين الدارس والمدروس، نوع من التعالي من الدارس نحو المدروس، في حين أنه يجب أن ينجم عن هذه الدراسة للبيئة والاتصال بها نوع من التجاوب المتبادل الذي يستلزم وجود لون من الحساسية تجعل الصلة لا صلة معرفة فحسب بل صلة تتعمق في الشعور وفيما يجاوز الشعور من نطاق النفس، وبذلك فقط يصبح التفاعل بين الفرد والمجتمع والبيئة خالياً من العمل والتكلف، يصبح ما يصنعه الفرد لمجتمعه شيئا يطلبه الفرد بذاته ويسعى وراه ويجهد ويضحي، ولا يتوقع مقابلا نظير ذلك. ولن يقلل هذا التفاعل النفسي العاطفي من التفاعل الواقعي، بل بالعكس فحيث يكون كلاهما في

نطاق الصلة الحية للفرد بالبيئة التي يتنفس فيها، يصل كل منهما بالآخر إلى نوع من المعنى والسمو والقوة التي لا تتوافر في أيهما بدون الآخر. ومثلما في ذلك مثل الزواج والحب لا تقلل واقعية الأول من عاطفية الثاني ولا العكس، وإنما تكسب الواقعية من العاطفية وهذه من الواقعية مكسبا واضحا يتجلى في انحلال الحواجز بين الزوجين وحلول الوحدة محل "الغيرية"، وفي توسيع دائرة الذاتية لكل منهما حتى لتكاد تشمل الأخر.

ولذلك كان من الضروري للتعليم لكي يضمن لنا التجاوب المطلوب بين الفرد والبيئة، أن يصل إلى توثيق الصلة بينهما لا عن طريق العلم وحده بل عن طريق الأدب والفن، ولذلك كانت الدراسة الأدبية والفنية من أهم الدراسات التي تعطي للحياة لونا يخفف من الصرامة ومن النفعية والجفاف، التي هي في نظر البعض جزء لا يتجزأ من النظرة العلمية، وإني أقول هذا بالرغم من عقيدتي بأن النظرة العلمية الصحيحة لابد أن تشمل تجاوبا عميقا بين الفرد والطبيعة يكون دافعا للدرس ونتيجة له، وتبعا لهذا الرأي فإن النظرة الفنية لا تصبح مجرد مجال قائم بذاته بين مجالات الدراسة الأخرى، بل طابعا يشيع في الحياة الدراسية، ولا يلبث تبعا لذلك أن يشع في الحياة العملية.

وبهذا نستطيع أن نكيف الحياة تكييفا لا يجعلها صفقة يعرف ثمنها ويؤدي، بل وجودا متصلا بما حوله من الوجود، بما سبقه ويليه في الزمان والمكان.

وهذه الصلة بالحياة والتجاوب معها هي الغاية وهي السبل في الوقت نفسه، فالدراسة الأدبية والفنية المتصلة بالحياة والتي تأخذ موضوعها من

صميم الطبيعة ومن صميم الحياة، وتؤدي إلى التفاعل مع الكائنات ومع الأحياء ومع المجتمع ومع البيئة تفاعلا حيا هي التي تؤدي إلى الغرض المنشود.

الأدب والفن إذن لا يجب أن يتعاليا عن الحياة وينظرا إليها شزرا بل يجب أن يعلوا بها صعدا. يجب أن يتعلم الناشئ كيف ينظر إلى الحياة وإلى الطبيعة، وكيف يحس بها إحساسا شاملا وكيف يتذوق ويستمتع ويستوعب ويستجيب لها، للبسيط في بساطته، وللمعقد في تعقيده وللسامي في سموه، ثم كيف يؤدي تذوقه واستيعابه واستجابته إلى التفاعل، ذلك التفاعل الذي تختلف درجاته من مجرد الانفعال إلى الخلق والإبداع.

إن الأدب والفن أن يؤديا رسالتهما إلا إذا اتصلا بالحياة أوثق الصلة، وقادانا إلى تبين المغزى العميق الذي ينتظم حياة الناس في بساطتها، والطبيعة في عظمتها، والأحداث في سموها.

الأدب والفن يجب أن يقودا المتعلم إلى أن يعرف كيف يتأمل الحياة البسيطة التي يعيشها البسطاء، وأن يدرك المغزى العميق الذي يكمن وراءها، والذي يتصل بالمغزى الذي يكمن وراء روائع الظواهر والأشياء والحوادث، فيتكون منهما المغزى الذي يكمن وراء الحياة كلها.

الدراسة الأدبية والفنية إذن ستكونان متجهتين نحو حياة الناشئ وحياة من يحيط به من الناس وما يحيط به من الأشياء، فتوجهه نحو التأمل والاستيعاب اللذين تنتج عنهما الحساسية والانفعال بما فيها، ومن التفاعل معها تفاعلا يرفع من مستواها.

ومثل هذه الدراسة لا يجب أن نبدأ وتنتهي بين جدران أربعة، بل يجب

أن تتجه من مبدأ الأمر نحو حياة الناس والطبيعة فتأخذ من هذه وتلك، وتضفي من الثانية على الأولى بما يزيدها رفعة وسعة وثروه.

وهم إذ يتأملون الحياه والطبيعة، سيفضى هذا التأمل إلى الرغبة في التعبير عن استجابتهم لما تأملوه، وفي التعبير عن هذه الاستجابة تعبيرا يظهر في سلوكهم، فيتجهون إلى رفع مستوى الجمال في حياتهم وتنسيقها وتوفيقها مع البيئة التي تحيط بها. وفي الاستمداد من الطبيعة لتجميل البيئة، وفهم الحياة فهماً عميقاً والاستمتاع بها في حالتي الراحة والألم والصحة والمرض، لأن النظرة الفنية تتجاوز هذه الحوادث إلى الأساس العميق الذي تقوم عليه الوحدة بين الكائنات.

والفن بهذا المعنى يستفيد من العلم، كما أن العلم يستفيد من الفن. أما أن الفن يستفيد من العلم، فلأن العلم هو الذي يجعل وحدة الكائنات أمراً واقعاً لا خيالا ولا حلما، فتلك الوحدة التي كانت شعوراً شخصيا عند الصوفيين أصبحت حقيقة واقعة عند العلماء، و العلم الذي لا يمد المتعلم بهذا الشعور علم ناقص، وعلى هذا فدراسة الطبيعة والحياة والمجتمع كلها يجب أن تضفي من واقعيتها على النظرة الواسعة للفن والأدب.

وأما أن العلم يستفيد من الفن، فلأن هذا الشعور الداخلي بالوحدة هو الدافع الحقيقي لأي دراسة علمية أو اجتماعية حقيقية، فإذا لم يكن دافعها عميقا كهذا،. تعرضت لأن تنحرف وتشذ ما انحرفت الدراسة العلمية وشذت عند كثير من الأقوام.

وعلى ذلك فالصلة بين الفن وبين باقي الدراسات، صلة يجب أن تكون وثيقة وأن تسمح بهذا التبادل الغني بينهما.

الدراسة الفنية إذن يجب أن تتصل بالحياة وتنبع من واقعها، من مبدأ الأمر، وذلك حتى تستطيع أن ترتفع بها في النهاية، ويجب أن ترمي في الوقت نفسه إلى التفاعل مع الحياة. وإلى إعادة ترتيبها وبذل الجهد في تنسيقها، وتجميلها ذلك الجمال الذي يستمد من صميمها، ولا يعتمد على المصطنع والمتكلف والغريب من العناصر.

ومعنى ذلك أن الدراسة الفنية، يجب أن تشمل على جولات واسعة عديدة في الطبيعة وفي البيئة، ترى إلى توسيع إدراك المتعلم وتنمية حساسيته، وتعمل في الوقت ذاته على إبراز فاعليته، بأن توجه التعبير عنده لا إلى مجرر التسجيل، بل تتعداه إلى العمل الذي يوحي به البصر الذي يكتسبه في بيئته وفي محيطه.

وربما كانت النتيجة المباشرة التي يجب أن ننتظرها من مثل هذه الدراسة: هي أن يرى المتعلم مدرسته ومنزله والأشياء العادية التي يستعملها في حياته في صورة جديدة، وأن ينفعل بهذه الصورة فيعرف كيف ينتقي الأشياء وكيف يرتبها وكيف يشكلها، يحقق الانسجام والتجارب الضرورين بين الطبيعة وبين ما تصنعة يد الإنسان.

ومعنى ذلك أن تعني الدراسة باستيعاب مناظر الطبيعة: بصحاريها وجبالها، وصخورها وأنهارها وطيورها وحشراتها، ومناظر البيئة: من قرى ومدن وبيوت وحقول وحيوانات وأدوات، المباني وما تحتويه من أثاث وأدوات وعلاقة كل واحد من هذه بما يحيط به وترتيب الجزء بالنسبة للكل، والكل بالنسبة للجزء، على أن يسير مع هذا جنبا إلى جنب، التفاعل مع البيئة وتحقيق انسجامها وجمالها وبذلك يصبح الفن أسلوبا

للحياة نفسها، لا عاملا يعيش على هامشها ينسجم حينا ويتنافر أحيانا.

وإذا أردنا أن نترجم ذلك إلى منهج، فإنه بالنسبة للفن يصبح منهجا يبرز فيه التأمل والتقدير، والمقارنة والانتقاء والترتيب أكثر مما تبرز في المناهج الحالية. وبذلك لا يقتصر التعبير على إخراج الصور والرسوم وغيرها، وإنما يشمل كما قلنا انتقاء الأشياء وترتيبها، وتشكيل البيئة بجميع الوسائل، فمن حجرة ترتب وتنتقي أدواتها وتزين حوائطها ويشكل أثاثها، إلى حديقة تزرع وتنتقي أشجارها وأزهارها وتشكل أحواضها، إلى غير ذلك مما له الصلة كل الصلة بالحياة، وما هو في ذات الوقت تعبير بليغ عن الإدراك والحساسية والانفعال بالبيئة، تعبير يتجاوز مجرد التسجيل كما قلنا إلى التفاعل، وإبراز الجمال والروعة. بل إنه يتجاور ذلك إلى البناء وصنع الأثاث والنسيج واستيحاء البيئة وحياة الناس في كل ذلك. ونحن إذ نبدأ بتأمل البيئة ونقدها واستيعابها، ثم تؤثر فيها ونشكلها إنما نضع أمام الفن في حياة الناشئين غاية يستطيع كل منهم أن يتجه نحوها، ويستطيع الكثيرون أن يسمو فوقها بالخلق والإبداع.

وبذلك يأخذ التأمل والتقدير مكانهما الحق من الدراسة الفنية، ثم يتسع نطاق التعبير حتى يشمل الانتقاء والترتيب والتشكيل والبناء فضلا عن الخلق والإبداع، ويبقى هذا وذاك متصلين بالحياة أوثق الصلة داخلين في نسيجها، متجهين إلى الرفع من مستواها.

الباب السابع

معسكرات دراسة البيئة

رأينا كيف أن الدراسة تستمد في صميمها من البيئة المحيطة بالمدرسة، ولكننا نحتاج لكي ندرك البيئة إدراكاً واضحاً إلى أن نترك المدينة، ونذهب إلى الريف حيث نجد بيئة أبسط من بيئة المدينة، ونجد تلك العوامل المعقدة التي تعمل في بيئة المدينة في أبسط صورها، ثم نستطيع أن ندرك العلاقة بين مختلف العوامل وأن نتتبع الصورة العامة الناشئة من تداخلها وتفاعلها، ونرى المجتمع الذي تتفاعل فيه هذه العوامل كما يعيش. فالقرية في مجتمع مصغر بسيط، ولكنه في الوقت نفسه مجتمع كامل توجد فيه كل المقومات والعوامل الأساسية التي توجد في المجتمعات الكبيرة ولكنها توجد في صورة أبسط، ونستطيع أحيانا أن ندرك أصولها كما تبدو في الريف. ففي الريف نرى الصورة التي يتفاعل بها الانسان مع البيئة التفاعل الأصيل وهو الزراعة وتربية الحيوان ونرى الأرض والفضاء المترامي، ونستطيع أن نشاهد الصناعات الصغيرة والمتاجر الصغيرة التي تكفي أهل القرية حاجتهم، ونظم الحكم والقضاء والادارة كما تطبق في هذا المجتمع البسيط.

ولذلك فإن من الضروري لكي نعرف المتعلم بالبيئة تعريفا حقيقيا، أن نتيح له فرصة الدراسة الشاملة المركزة لبيئة بسيطة البيئة الريفية. وخير

طريقة لذلك أن تقام للتلاميذ معسكرات دراسية في الريف، يقضون وقتهم فيها في دراسة القرى والحقول وما يحيط بها، ويتوسعون في الدراسة فيدرسون كل جوانب البيئة من طبيعية واجتماعية فيدرسون الجو والتربة والنبات والحقل والحيوان والطير والقرية، وما فيها من مظاهر وحياة القرويين ومساكنهم ونصيبهم من التعليم والصحة والثروة.

والمعسكر ورواده في هذه الحالة يكونون كالمستكشفين، الذين يحاولون أن يعوروا بصورة واضحة عن المنطقة التي يزورونها. فهم يقومون بإعداد خرائط المنطقة، ويدرسونها ويجوسون خلالها في جولة عامة، ثم يعودون إلى معسكرهم حيث يقسمون الميدان إلى أقسام، ويقسمون أنفسهم إلى فرق، وتتولى كل فرقة قسما من الميدان تدرس معالمه على اختلافها في أيام متواليات. فيخرج أفرادها ومعهم كراسات لتسجيل الملاحظات، وصناديق وزجاجات لحفظ النماذج وقد يكون معهم منظار وآلة مصورة. وهم إذ يدرسون منطقتهم إنما ينظرون إليها كوحدة في أول الأمر، فيدورون حولها ويقطعونها طولا وعرضا، وهم في أثناء ذلك ينظرون ويسجلون ما تقع عليه أعينهم ويصفون كل ما يرونه، ويستفسرون ممن يقابلونه من الناس عما يرونه من الشئون، فإذا كانوا في الحقل شاهدوا الفلاح وحيوانات ومحاصيله، وسألوه عن أرضه وعن كيفية زرعها وربها وعن المحاصيل التي تجود فيها، وكيف يصرفها، وعما إذا كان مالكا للأرض أو مؤجرا أو عاملا، فإذا رأوا نباتا أو طيرا أو حيوانا أو غير ذلك استفسروا منه عن اسمه، وهم في أثناء ذلك يسجلون كل ما يدور بينهم وبينه، وإذا كانوا في المدينة زاروا الحوانيت والمتاجر والمصانع وتعرفوا إلى أصحابها واكتسبوا

ثقتهم حتى يستطيعون أن يسألوهم عما تحتوي حوانيتهم من بضائع، وعن الأشياء التي يرغب الفلاحون في شرائها وفي أي شيء يستعملونها، وعن مكاسبهم وخسارتهم وما يعرفون من أخبار الناس واخبار القرية وتاريخها، وما مر بها من أحداث في الماضي القريب أو البعيد. ويحتالون حتى يسمح لفريق منهم بزيارة بعض بيوت الفلاحين من مختلف الطبقات فيشاهدون البيت والحجرات والأثاث والأدوات والبهائم، ويرون الماء وكيف يحفظ، والطعام وكيف يجهز، ويسألون عن مكان جلب الماء وعن مكان قضاء الحجات، وهم أثناء ذلك يكتبون ويسجلون ويرسمون، حتى يخرجوا بصورة كاملة للبيت والحانوت والشارع ويزورون المؤسسات الحكومية كالمستشفيات والمدارس، ودور الشرطة والبريد والوحدات الاجتماعية ومحطات المياه وغيرها. فيسألون الناس عما يجدون هناك، وعن الكيفية التي يعاملون بها، وتقضي بها مصالحهم، وعما ينالهم من التعطيل، ثم يدخلون هذه المؤسسات فيدرسون تاريخ إنشائها، والوظيفة التي تقوم بها لأهل القرية، ويسجلون ما تقع عليه أنظارهم وما يسمعون من الوقائع.

ويعودون إلى معسكرهم، حيث يجتمع كل فريق لمراجعة البيانات التي جلبها أفراده، ولكتابة التقرير اليومي وهذا أمر ضروري، لكي يكون للبحث قيمة، فإذا انتهوا منه اتفقوا على خطة السير في اليوم التالي فعادوا لاستكمال ما فاتهم ولرؤية الجديد من الأشياء، وهكذا يعودون يوما بعد يوم، وهم في أثناء ذلك يبحثون عن المراجع والإحصاءات والبيانات الرسمية الخاصة بهذا المكان، لكي يسترشدون بها، ويصفوها إلى جانب ما حصلوا عليه بأنفسهم، بمشاهدتهم أو بما سمعوه من أفواه الناس، وفي نهاية

المدة يخصصون أياما لمراجعة بياناتهم وإعادة صياغتها في تقارير عامة، وتجتمع الفرق المختلفة. ويعرض كل فريق تقريره على الباقين، ثم يخرج الجميع بدراسة كاملة لهذه البيئة من جميع وجوهها، وخير ما يعمل أن تجمع هذه التقارير، وتعمل منها نسخ متعددة توزع على جميع التلاميذ، لتكون سجلا شاملا لدراساتهم جميعا بجانب السجل الفردي الذي يكتبه كل منهم عن مشاهداته، والذي يجب أن يتم كتابته يوما فيوما في صورة منظمة ويحتفظ به.

وبهذا نعطي للمتعلم فرصة لدراسة شاملة لبيئة بسيطة ومجتمع صغير، يستطيع أن يجمعها في إدراكه في صورة واحدة غير مجزأة، ويستطيع أن يرى التفاعل الذي يحدث بينهما، وأن يلبس المشكلات المتعلقة بها، وأن يرى صلة هذه المشكلات، بالنظام العام، وأن يفكر في حل هذه المشكلات بمختلف الوسائل.

هذه دراسة تتوج التعليم المشتق من البيئة، تتويجا يصل بالمتعلم إلى إدراك العوامل الفعالة في بيئته، فينعكس على دراسته بعد ذلك ما يصل إليه من الإدراك. والوعي في الدراسة المركزة التي مارسها.

الباب الثامن

الحياة المدرسية

إذا كنا قد عرفنا أن التعليم لكي يؤدي إلى الفاعلية الكاملة يجب أن يكون مستمداً من واقع الحياة ومنصبا عليها، فمعنى ذلك أن التعليم سيخرج من قوقعته جائلا باحثاً منقباً في المجتمع، يجمع الحقائق والمشاهدات ويعود ليدرسها في هدوء بين جدران المدرسة، وبذلك ستصبح المدرسة مجرد معمل ترد إليه "العينات" من واقع الحياة، لترتب وتبوب وتوضع تحت الفحص، وتستنتج منها النتائج وترتب عليها الدراسات.

ولكن المدرسة بالرغم من ذلك لها حدودها، والفاصل الذي يفصل بينها وبين المجتمع الخارجي، يجعل منها مجتمعا قائما بذاته، يكون وحدة من الوحدات التي ينظمها المجتمع الأكبر. وعلى ذلك فإن الطلبة بجانب حياتهم الدراسية – إذا أمكن أن تفصل بين الأمرين – حياة اجتماعية يحيونها معا ويتفاعلون فيها، وهذه الحياة ولا شك تعدم لحياتهم الاجتماعية الكاملة في المستقبل، ولكن لا يحيونها لهذا الغرض فقط، بل لأنها حياتهم التي يجب أن تؤدي لهم ما تودية أية حياة اجتماعية، فالحياة حيثما نحياها، تكون في الحدود المفروضة عليها غاية في ذاتها، بصرف النظر عن قيمتها في إعدادنا لغيرها. وهذه النظرة وحدها – اعتبار الحياة غاية في ذاتها – هي التي تجعل المتعلم يعطي نفسه للدرس والنشاط والعمل، ويتجه بكليته

إلى واجب الساعة وينهل من معين الدرس والحياة. فالمتعلم يجب أن يعطي حياة كاملة سواء في الدرس أو خارجه، حتى تندمج نفسه فيما يحيط بها وتتفاعل التفاعل الكامل المنشود. ومعنى ذلك أنه يجب أن يكون لكل ما يمس حياة المتعلم غايه وثيقة الصلة بحياته وبنفسه في زمن التعلم، فالغاية البعيدة التي ترمي إليها التربية، ويرمي إليها المجتمع لا تضمن بذاتها وبصفتها هذه، أن تشتمل على نفس المتعلم وتجعل تفاعله تلقائيا وكاملا، لأن هذه التلقائية وكمال التفاعل يتعلقان من الوجهة النفسية بحاضر حياة الطفل. ولو كان هناك تضارب بين الغايتين لوجد التعليم أمامه مهمة عسيرة غاية العسر، والواقع أن هذا التضارب بين نظرة الموجهين للتعليم وبين حياة الطفل كما يعيشها، كانت دائما سرطان التعليم.

غير أن هذا التعارض – لحسن الحظ – يصبح ضئيلا حتى نستطيع أن نهمله، إذا كان التعليم من واقع الحياة التي تحيط بالمتعلم، لأن الحياة البسيطة التي نحياها تتصل بنفوس أطفالنا، و نجد بينها وبينهم من نقط الالتقاء ما يجعل هذه الصلة وثيقة إلى أقصي حد. ويجد – حتى صغار الأطفال – في كل نشاط إنساني جانبا يمس إدراكهم ويتصل بنفوسهم، وهذا الجانب هو الذي يعتبر نقطة البدء بالنسبة لدراستهم، والمدرس اليقظ، الذي أوتي الحساسية، يستطيع أن يدرك صدى هذا التجارب في نفوس تلاميذه، فيلس النقط التي تتصل بهم ويبدأ توجيه دراستهم منها.

وترقي الصلة بين المتعلم والحياة، ويأخذ بجوانب أخرى منها كلما كبر؛ والتعليم المتصل بالحياة يزيد من صلته بها، ويكون ازدياد الصلة عرضا وعمقا، أي أنه يتسع فيشمل جوانب أكثر من الحياة، و يتغلغل إلى مراكز

أكثر عمقا.

وحياة المتعلم في المدرسة حياة كاملة بالنسبة إليه وبالنسبة للغرض الذي تؤديه، وعلى ذلك يجب أن ننظر إلها بهذا الاعتبار، فنعني بتهيئها لكي "يعيشها" الناشئ، لا أن يمر بها مجرد مرور، والواقع أن من المهام الملقاة على عاتق المدرسة، أن تجعل الفرد قادر على أن "يعيش" حياته في أي ظرف يمر به، فلا يمر بها مجرد مرور أو يكون على هامشها، أو يجعلها على هامشه، بل عليه أن "يعيشها" – كما قلنا – فتتصل بها نفسه اتصالا كاملا وتستجيب لما تحويه من لذة ومن ألم ومن تجربة، وأن يتكيف لها ويكيفها فإذا فطنا إلى هذا المعنى، وأضفنا إليه في الوقت نفسه أن المدرسة إذ تتيح لأبنائها أن يعيشوا بين جدرانها إنما تعدهم لحياهم المستقبلة في المجتمع الأكبر فتمر بهم في فترة تدريب على حياة الجماعة يجربون فيها التعامل الاجتماعي على اختلاف أوجهه ودرجاته، ويعرفون كيف يكيفون أنفسهم على الجماعة، أو بالعكس كيف يؤثرون في الجماعة، ليكيفوا نظمها وأساليبها وحياتها، ويشعرون في أثناء ذلك أنهم إنما يجعلون الحياة المدرسية أقوى وأقدر على أداء وظيفتها، وعلى السير في خطتها لتحقيق ما تتوخاه من الأغراض، وما تنشده من الغايات، ومن المهم هذا الربط بين سلامة الجماعة، وبين قدرتها على تحقيق أغراضها وغاياتها، خصوصا وأن ذلك متصل أوثق الصلة بنشاط المتعلمين في مستقبل أيامهم، عندما يدخلون في معترك الحياة العملية، ويدخلون في جماعات مختلفة من المجتمع الأكبر.

ويمكن أن يقال إن للحياة المدرسة جوانب ثلاثة:

الأول – الحياة الدراسية.

والثاني – الحياة الاجتماعية الداخلية.

والثالث – مقدار ما بين المجتمع المدرسي بصفته هذه والمجتمع الخارجي من تفاعل.

أما الحياة الدراسية فقد تكلمنا عنها بما فيه الكفاية، ورأينا أنها لن تكون موجهة التوجيه السليم، إلا إذا اتصلت أوثق الاتصال بالحياة الواقعية؛ بحيث تستمد منها وتنصب عليها، ومعنى ذلك –كما بينا مراراً – أنها تستمد عناصرها وموضوعاتها من البيئة المحيطة بالمتعلم في المنزل والمدرسة والطريق وغير ذلك، مما يتصل بحياته وحياة معارفه وأقرانه وجيرانه، وذلك حتى يصل إلى قرارة نفسه المغزى العميق للأشياء والحوادث بالنسبة للإنسان، لأي إنسان، لجاره، ولرفيقه، ولصاحب الدكان المقابل للمنزل ولعامل التزام، ولكل فرد من أفراد الناس بسطائهم قبل غيرهم.

فهو إذ يدرس نظام الشرطة في حيه، ثم يستكمل هذا الدرس بدراسة نظام الشرطة في المدينة ثم نظام الأمن في الدولة، ثم يدرك أن هذا الأمن الذي تحفظه الدولة في داخلها، يصح أن ينقلب كله باعتداء خارجي، فيجد نفسه متجها إلى دراسة أسباب الحروب والوسائل التي استخدمت في مختلف العصور لتفاديها كالمعاهدات والمخالفات والمجالس العالمية. وبذلك يدرك مغزى أي نظام أو مؤسسه عالمية، وأي حادث يهدد سلامة العالم، يدرك مغزى هذا كله بالنسبة إلى الفرد، بالنسبة إليه هو نفسه، وإلى جاره

وإلى رفيقه في اللعب.

وبذلك نهيئ لفاعليته أن تسود هذا الميدان إذا قدر له أن يعمل فيه في يوم من الأيام، أو على الأقل نجعل له أساسا يستند إليه في تفكيره عندما يطلب إليه الرأي، أو العمل كمواطن إذا واجهت الوطن إحدى المسائل الكبرى، وكان عليه أن يواجهها وأن يقطع فيها برأي ولكن ذلك لا يمنع أن تكون الفاعلية مباشرة وعاجلة لا مؤجلة وبعيدة المدى، فقد يجد التلاميذ في دراستهم للحي الذي يحيط بهم بؤرة يتكاثر فيها الذباب فيؤذى الناس ويؤثر على صحتهم، ويجدون أن في إمكانهم أن يقضوا على هذه البؤرة بمجهودهم الخاصة، أو بتنبيه أذهان أهل الحي والاستعانة بهم، فتجد فاعليتهم مجالها الواقعي المباشر المعجل، ويجدون في هذا سبيلا للتدريب العملي والفكري والاجتماعي.

ويجب انتهاز جميع الفرص التي من هذا القبيل: فليس هناك خير منها في تدريبهم على التفاعل مع الحياة، تفاعلا يلمسون بأنفسهم نتيجته وأثره الفعال في حياة الناس، ويكسبهم فضلا عن ذلك من الثقة بالنفس والجرأة في التفكير والتنفيذ، ما يكون له أجل الآثار في مستقبلهم ومستقبل بلادهم. غير أن الدراسة بطبيعة الحال ستتضمن أمورا يقتصرون فيها على المشاهدة والتسجيل والدراسة والمناقشة، وقد يتضمن الموضوع أمورا يدلى فيها الإنسان برأي يتوقف عليه صلاح الحال، ولكن مجال العمل والتنفيذ عادة بعيد عن متناول التلاميذ. ولذلك فإن فاعليتهم المباشرة بالنسبة للبيئة الخارجية ستجد حدودها التي تقف عندها، ومن المهم أن يفهموا هذه الحقيقة وأن يتكيفوا لها بحسب الظروف. وقد يكون لهذه الفاعلية في

القرية حدود غير حدودها في المدينة لأن بساطة المجتمع الريفي، وحاجته إلى الكثير من نواحي الإصلاح بمجهود يسير نسبيا، يجعل في إمكان التلاميذ أن تكون فاعليتهم أكثر تحققا، وأثرهم أكثر إيجابا في هذا المجال. وعلى ذلك فالفاعلية التي يحققها هذا النوع من التعليم، يجب أن تكون مثله مرنه قابلة للتطبيق بأكثر من صورة، وفي أكثر من مجال، منها ما يتصل بحياته المباشرة، أو بحياة غيره من الناس. منها ما يتحقق عاجلا، ومنها ما لا يتحقق إلا في المستقبل.

فإذا أتينا إلى الجانب الثاني من جوانب الفاعلية وهو جانب الحياة الاجتماعية الداخلية، فإننا نجد مجال تحقيق الفاعلية هنا، واسعاً في رقعته وفي تنوع عناصره، فإذا نظرنا إلى المدرسة كمجتمع مكون من أعضاء عديدين هم التلاميذ والمدرسون وغيرهم، فإن كل عنصر يجب أن يكون له نصيب في حياة هذا المجتمع، وأن يكون شاعرا بنصيبه هذا مهما ضؤل. ومعنى هذا أن يشترك كل فرد بنصيب في الرأي أو في العمل أو فيهما معا في هذه الحياة. وبذلك لا تكون حياته كلها مفروضة عليه فرضاً، بل يكون مدركا لمنطق هذه الحياة عن طريق تنفيذ هذا المنطق أو المساهمة في تحديده. والحياة الكاملة تحتاج إلى المشرع والمنظم والمنفذ، وعلى كل فرد أن يقوم بنصيبه من كل جانب حسب استعداده وخبرته وقدرته على فهم النظام ونقده وتوجيهه. والحياة الداخلية في المدرسة تشمل نواحي كثيرة، ويجب أن يضطلع التلاميذ بكل ما يمكنهم الاضلاع به فيها، فلا يكون فيها إلا العدد الأدنى من العمال والخدم. فكل ما تحتاجه المدرسة من إصلاح أو تنظيف أو تزيين يجب أن يساهم فيه التلاميذ. وأن تهيأ لهم الوسائل

والوقت للقيام بذلك، وأن يحدد لهم في خطة الدراسة وقت يستطيعون فيه أن يدرسوا المسائل العلمية المتصلة به أو المشتقة منه، كما أنه يجب أن يقوم التلاميذ بأنفسهم إن لم يكن بإعداد طعامهم، فبالاشتراك في تعيين أصنافه وبإعداد الموائد وتزيينها وتوزيع الطعام والخدمة الى غير ذلك من الشئون، وبالاختصار أن تكون الحياة المدرسية بالنسبة لهم كما قلنا: حياة كاملة يشتركون فيها إن لم يكن بالتدبير والتنظيم فبالعمل والتنفيذ.

وقد يكون أيسر طريق للقيام بعض هذه النواحي، أن يكون في خطة الدراسة سواء في المدارس الثانوية أو المدارس الابتدائية، مكان للمشروعات على أن توجه هذه المشروعات توجيها واقعيا متصلا بحياة التلاميذ أنفسهم، وبحياة المدرسة الواقعية، وبحياة البيئة الخارجية، حينما يكون ذلك ممكنا ومتيسرا.

وبذلك ترتبط المشروعات بحاجتهم وتنبع منها وتنعكس عليها. وربما كان النقد الموجه لطريقة المشروعات في الدراسة، يتلخص في أنها غالبا ما تقلد الحياة وتدور حول هامشها ولكنها لا تتصل بصميمها صحيحا لدرجة ما، ثم إنها تتكلف البحث عن (مشروع) يقوم به التلاميذ ولا يلبثون أن يجروا وراءه بصرف النظر عن قيمة الفعلية مادامت له قيمة دراسية. وبذلك تكون كثير من المشروعات بعيدة عن الواقعية، منفصلة عن الحياة الحقيقية للمتعلمين، ومتكلفة تحاول أن تحاكي الحياة فلا تصل إلا إلى أن تكون صدى لها. ولكن توجيه المشروعات نحو الحياة الفعلية للتلاميذ داخل المدرسة، وخروجها إلى محيط البيئة الخارجية عندما يكون ذلك ممكنا، يبعد عنها هذا النقد، ويحتفظ لها بكل مزاياها الحقيقية تكون حياة

لا تقليدا للحياة.

على أنه يجب أن يكون في المدرسة تنظيم اجتماعي، يهيئ للتلاميذ فاعلية من نوع جديد، وربما كان نظام الأسر كما هو موجود في بعض المدارس المصرية من خير النظم لذلك، ذلك أن هذا النظام ولو أن فكرته مقتبسة من المدارس الخاصة الإنجليزية، فإنه كان بطبيعة الحال قاصرا عن أن يجاري نظام هذه المدارس لأسباب عدة، ولكنه استمد من قصوره هذا قوة قد لا توجد في ذلك النظام، لأن الأسرة تحولت مع الوقت إلى نوع من الحياة الديموقراطية الاجتماعية التي يسودها روح ونظام ديموقراطيين يوجهان حيويتها إلى التفاعل المنتج، و إلى التدرب الصحيح على أسس المعيشة.

وقد أصبح للنشاط والفاعلية الاجتماعية، النصيب الأوفى في وظيفة هذه الأسر، وأصبحت بحق مجتمعات يؤدي كل منها في داخله بالتعامل بين أفراده وفي خارجه بالتعامل مع باقي الأسر وظيفة حيوية في التوجيه والتكوين الاجتماعي للتلاميذ. فالأسرة هي وحدة التعامل الاجتماعي في داخل المدرسة وخارجها، وهي إذ تنظم نشاطها المستقل أو المشترك مع غيرها، وإذ تكون لها ناديا لراحة أعضائها واجتماعهم، وإذ تنظم لنفسها رحلات وأنواعا من النشاط والمتعة، وإذ تنظم نفسها لتقوم بكل ذلك، إنما تقوم بكل ما تقوم به وحدة اجتماعية فعالة بمعناها الصحيح.

والاسر إذ تشترك وتتعاون وتتنافس في الخدمة العامة، إنما يتدرب أفرادها على نوع من الفاعلية الحيوية العظيمة القيمة.

ومن اليسير أن توزع ألوان النشاط والخدمة العامة على الأسر بصفة

دورية، فإذا تولت الأسرة لمدة أسبوع أو أسبوعين نظافة المدرسة وتزيينها وما يتعلق برفاهة التلاميذ وسمرهم استطاعت أن تبرز ما يستطيعه أعضارها من التفكير والتنظيم والتنفيذ.

أما الناحية الثالثة من نواحي الحياة المدرسية، فقد لمسناها عند مناقشة الناحية الأولى، المدرسة ليست إلا وحدة من وحدات المجتمع الأكبر، لها وظيفتها المخصصة لها، ولذلك لابد من تفاعلها بهذه الصفة مع ما يحيط بها، ولكن يجب أن يكون لها كمجتمع أثر في البيئة التي حولها. يجب أن تنفعل بمشكلات هذه البيئة وأن تساهم في حل ما يناسب قدرتها منها. وهي إذ تعني بدراسة القرية أو الحي، يجب أن تتصل اتصالا فعليا بأهل القرية أو بأهل الحي وأن تؤثر في حياتهم الأثر الذي تستطيعه، وهذا الاتصال لا يقتصر على عقد الاجتماعات أو إقامة الحفلات لهم في المناسبات باعتباره آباء أو جيران، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى العمل بينهم أحيانا والمشاركة في مشاكلهم مشاركة تؤدي إلى غرض مزدوج. ولا شك أن هذا التفاعل المباشر مع البيئة الخارجية، سيكون مغزاه وأثره مختلفا من بيئة البيئة وسيكون أثره كبيرا في البيئة الريفية وفي الأحياء المتطرفة أو الفقيرة من المدن.

الحياة المدرسية إذن يجب أن تستكمل بنواحيها الثلاث من دراسية واجتماعية داخلية وخارجية. ولكن يبقى هناك جانب لم يأخذ شيئا من عنايتنا، فنحن إذ نعد المتعلم للحياة، لا نسمح له في أي من هذه الحالات الدخول في صميمها، والتعامل معها كما لو كان جزءا منها، فهو يدرسها ومع أنه يقترب منها لأقصى درجة ممكنة فهو لا يخرج عن كونه دارسا لها،

وهو يتصل بها اتصالا مستمرا، ولكن ينقصه أن ينفذ إلى صميمها ويصبح جزءا منها، وهو بلا شك سيصبح جزءا منها في مستقبل أيامه، ولكن لماذا نفوت عليه أن يصير كذلك في حياته الدراسية حتى يستطيع أن يكون الاتجاه الصحيح نحو الحياة.

الواقع أن مثل هذا النوع من الاتصال، يعتبر هو الذروة في التعليم المتصل بالبيئة، وهو جماع ما يصل إليه المتعلم في فهمه للبيئة وصلته بها. وقد درجت المدارس على أن تعطي لتلاميذها عطلة مدرسية طويلة، ولا نستطيع أن نحدد الوظيفة الأصلية لهذا التقليد القديم، ولكننا نستطيع أن نستخدمه خير استخدام إذا وجهنا المتعلمين إلى العمل في هذه العطلة حينها يصبحون قادرين عليه في النصف الثاني من المرحلة الثانوية مثلا. فيعمل التلميذ مساعدا في مستشفى أو معمل أو صيدلية أو في إدارة صحيفة أو مطبعة أو دار للنشر أو في بنك أو مصنع أو مزرعة أو في غير ذلك فيقضي في عمله عطلة مدرسية كاملة ويكتب أثناء ذلك تقريرا كاملا عن عمله يكون هو وتقارير زملائه محل دراستهم ومناقشتهم وتعليقهم، وتكون نتائج هذه الدراسة جزءا من إعدادهم وتوجيههم الجدى للحياة المستقبلة.

وبذلك نستكمل عناصر الاتصال بالحياة في الدراسة وفي الحياة المدرسية وفي العمل في الحياة الخارجية.

الباب التاسع:

التعليق على الحوادث الجارية

إن اهتمام التعليم بأحداث التاريخ الماضي وبأشخاصه أمر معلوم. وذلك لأن التاريخ –كما يقال – قد قال في ذلك كلمته، أما الحاضر فهو لايزال قيد البحث، ولن يمكن الحكم عليه لمن يعيش في غماره، فلنترك الحكم عليه للأجيال المستقبلة عندما يصبح تاريخا. أما الآن فلنكتف بأن نتهلل من موارد الماضي وتتعمق في دراسته. ولا يستطيع الإنسان إلا أن ينظر نظرة العجب إلى هذا الاتجاه الذي يفرض على الحاضر ألا يعني بشئون الحاضر. ولو جاز ذلك في عصور حكم الفرد أو حكم السادة الذين يحتكرون تصريف الأمور فلا يعقل في عصر نقول فيه إن الحكم للفرد العادي، لكل فرد يعطي صوته في الانتخاب ويمنح ثقته ويمنعها عن هذا الحزب أو ذاك وعن هذه الحكومة أو تلك وعن هذا المرشح أو غيره لتقديره أنهم سيعملون ما فيه المصلحة العامة، أو ما هو ضد المصلحة العامة. لا يعقل في عصر نتكلم فيه عن الرأي العام كأنه عنصر أساسي من عناصر توجيه الحكم بما له من ضغط وقوة ملزمة، هذا الرأي الذي تخضع له الحكومات والأحزاب أحيانا وتتصنع الخضوع له أحيانا أخرى، وتتاجر باسمه في سوق السياسة في أحيان كثيرة.

ومع كل ذلك فإننا نترك توجيه هذا الفرد الكبير الأثر في الحكم –

وتوجيه الرأي العام للعوامل العارضة المصطنعة، وللدعاية التي تقوم على أساس استغلال عجز الجماهير عن التفكير السليم والحكم والصائب. ونقف من ذلك موقف المتفرجين.

والتربية إذا أرادت أن تقوم بمهمتها من تكوين الجيل الحاضر وتوجيه الأجيال المستقبلة لا تستطيع أن تقف هذا الموقف، بل نجد أنها ملزمة بأن تعكس القضية فتجعل اهتمامها بما يجري من الشئون في المحل الأول، وتجعل من الماضي امتداداً للحاضر، ومادة التفسير الشئون المعاصرة وفهمها وحسن توجهها.

وإذا كان الناشئ سوف يساهم في المستقبل بصونه؛ وبمجهوده في تكييف مستقبل الأمة وتوجيهه، فإن المدرسة يجب أن تعده لذلك إعدادا صالحا، بأن تهيء له الفرصة لإمعان النظر في أحداث الحاضر ودراستها دراسة موضوعية، وتسليط الفكر عليها وربط أسبابها بنتائجها، ودراسة ما يتصل بها من شئون الماضي دراسة تزيد في فهمها، وفي القدرة على مسك زمامها وتوجيهها الوجهة التي تتفق وغايات المجتمع.

إذا كان غرضنا من التعليم أن نحقق فاعلية الفرد والجماعة بالنسبة للبيئة، فإن من عناصر هذه الفاعلية القدرة على إدراك مشكلات الحاضر وأحداثه والحكم عليها والتصرف إزاءها. و

كثيرا ما قيل إن أغلبية الناس يقفون موقف المتفرجين حينما تعرض لهم مشكلة قد تؤثر في مصيرهم أو في راحتهم أو سعادتهم، أو يسمحون لأي كان أن يكون رأيا يسوقهم إليه سوقا، لأن عناصر تكوين الرأي مفقودة

عندهم، وفي هذه الصورة لجماهير الناس نجد أن استغلال العاطفة أو الانفعال المؤقت أو اللعب بالألفاظ، أو الإغراء بما لا يمكن أن يتحقق، أو الإخبار بما لم يحدث، كل هذه تلعب أدوارا هامة جدا في مصير الناس وتجعل هذا المصير نهبا للصدف، أو للمرتزقة من اتباع الأحزاب، أو فاقدي الضمير من السياسة.

وإذا كان هناك من عانى هذا المصير، فإن مصر في المقدمة، ولعل الحال التي نحن عليها الآن، نتيجة لأن التربية لم تستطع أن تجاري مستلزمات الفورة السياسية التي اندفعنا إليها في القرن الحاضر. فلم تعمل على إعداد الناشئين إعدادا يجعل منهم جيلا قادرا على الإدراك والحكم والعمل، ويبث فيهم عناصر تكون الرأي العام المستنير. بعبارة أخرى لم تعمل على إنماء فاعلية سياسية اجتماعية، مبنية على التفكير والتدبر.

والمتعلمون إذ يجدون التعليم الذي يتلقونه في المدرسة يحدثهم عن أشياء لا تمت إلى حياتهم بصلة، ويحصر اهتمامه في تلقين ألفاظ وعبارات ميته يسأمون هذا التعليم ويبحثون عن شيء آخر يردد صدى ما تنفعل به نفوسهم وتضطرب له حياتهم، وينصب على ما يشعرون به ويقابلونه من كبريات المشاكل وصغرياتها فيجدون الكثير من يتلقفونهم ويتلهفون على استغلالهم، فيتجه كل فريق منهم وجهة يسير عليها، وبذلك تتشعب بينهم المسالك ويصبح بعضهم حربا على بعض ويظلون في هذه الفوضى الجامحة، حتى إذا تركوا دور التعليم سكنوا إلى نوع من البلادة التي تكون في هذه الحالة رد الفعل للنشاط الذي كان يحيطهم، أو وجهوا هذا النشاط نحو وجهات أنانية مباشرة.

إن شعور النشء في الوقت الحاضر، هو أنهم قد سبقوا التعليم وتركوه يتعثر وراءهم، وذلك صحيح لدرجة كبيرة، لأنه تعليم لا ينصب على المسائل الكبرى ولا يعني بما هو في صميم حياتهم.

ولا شك أن التعليم الذي يتخذ البيئة أساسا، يبنى عليه، هو تعليم يعالج هذه الحال لدرجة كبيرة، لأنه يعني بما يحيط بالمتعلم وبما يهمه وبما يمس حياته، ويؤثر في مصيره ومصير من يعرف من الناس، ثم ينتقل به من هذه الدائرة إلى أوسع منها فيجد في أحوال الناس في الخارج وفي مصائرهم في الماضي ماله مغزى بالنسبة لحياته في الحاضر والمستقبل.

وإذا كنا ندرس البيئة من وجهتها الطبيعية والاجتماعية والصناعية وغيرها.فإن مما يكمل هذه الصورة أن نعني بالعوامل الأساسية، التي تؤثر في حياة الناس وتشكلها بالأحداث التي تمر بالعالم وتستدعي من كل فرد أن يتخذ نحوها اتجاها معينا.

وعلى ذلك فيجب أن يفرد في خطة الدراسة مكان للتعليق على الحوادث الجارية، فنحن كل يوم نمر على حوادث وأخبار قد حشدت حشدا في الجرائد والمجلات منها ما يتعلق بمصر وبالخارج، منها ما هو متعلق بالأمن والإدارة أو الصحة أو التجارة أو الاقتصاد أو السياسة أو الحرب.. إلى غير ذلك، وهي حوادث لها أكبر الأثر في حياة الاجيال المتعاقبة، ولو استطعنا أن ننتقي بعضها كل أسبوع ونجعله محل تعليق ومناقشة، لاستطعنا أن نكون اتجاه التلاميذ تكوينا فكريا إيجابيا نحو هذه المشكلات.

ومناقشة مثل هذه الأخبار يجب أن تكون مناقشة حرة، تتجلى فيها القدرة على النقد والتوجيه، ويجب أن تتجه اتجاها عمليا يرى إلى بيان أثر هذه الحوادث في الفرد وأثر الفرد فيها. فلا تكون وظيفة المدرس أن يملى الآراء على تلاميذه، ولكن أن يهيئ لهم الجو ليناقش بعضهم بعضا، تلك المناقشة التي تنتهي بالوصول إلى حكم أو رأي أو احتمال لعدة آراء، ولا عيب مطلقا في أن ينتهي الموضوع إلى غير رأي، لأن عناصر تكوين الرأي لم تتوفر في حالته. بل بالعكس فإن هذا واجب حيث يدعو الحال إليه. والمهم هو الوصول إلى قواعد للمناقشة والتفكير والحكم.

ولا شك أن كثيرا من المسائل يستدعي النظر فيها شيئا من الدراسة لعلاقتها بنواحي أخرى عناصرها موجودة في الحاضر أو في الماضي، فالمشكلة الاقتصادية قد تكون عناصرها موجودة في الحاضر، بينما المشكلة السياسية عناصرها موجودة في الماضي، ومن الطبيعي أن يقوم التلاميذ بدراسة العناصر التي تجعلهم أقدر على الحكم على هذه المشكلة.

هذه الدراسة إذن ترمي إلى غرضين الأول الاتصال بمشكلات الحاضر والثاني التدريب على تناولها، وفي حدود هذين الغرضين يجب أن يكون عمل المدرس.

وبذلك تكون وظيفته أميل إلى غرس روح التروي والبحث الهادي منها إلى الوصول إلى أحكام جازمة قاطعة. فهو يهيئ للمتعلم محصولا من مادة الحاضر وطريقة لمواجهة مشكلاته أقرب إلى الطريقة العلمية في تناول المشكلات وبحثها.

ومعنى ذلك أن الفصل يتحول إلى شبه حلقة للبحث تقارع فيها الأفكار وتتهذب النزعات، وتظهر الغايات الاجتماعية البعيدة على الأغراض الفردية القريبة. وموقف المدرس موقف الناقد المهذب الذي يظهر الزوايا التي خفيت على تلاميذه في دراسة الموضوع ويمدهم بالمعونة في استطلاع خفاياه واستلهام مغزاه.

ولا شك أن المدرس نفسه في حاجة إلى التدريب لكي يحسن القيام بهذه المهمة، لأن تدريبه العادي لا يفي بهذه الناحية، ولأن الخطورة التي تنتج عن تناول هذه الشئون بأيد غير مدربة خطورة لا يصح التغافل عنها، وهي بعينها الخطورة التي نجدها في الوقت الحاضر في تأثير العوامل التعليمية العارضة كالصحافة والسينما والإذاعة والسياسة وغيرها من العوامل التي نشكو منها.

وليست الحوادث الجارية بالضرورة هي كبريات الحوادث، بل هي تشمل كل ما يمر بالتلاميذ أنفسهم ويتصل بحياتهم أو يشاهدونه حتى ولو كان مما لا ينشر في الجرائد أو المجلات ففيما يرونه أحيانا من معاملة رجال الشرطة للأهالي، أو في أداء الموظفين من رجال النظافة والصحة لواجباتهم، أو في المعونة التي يلقاها الفقير أو المريض المحتاج، أو في حادث حدث لقريب واحد منهم، أو في شجار شاهدوه ووقفوا على أسبابه ونتائجه.. أو في غير هذه من آلاف الحوادث مادة لا تفنى لهذه الدراسة، وإذا تتبعت الدراسة بعضا من هذه الحوادث بين حين وآخر تتبعا يلقي الضوء على مغزاها بالنسبة للفرد والجماعة كان لذلك أكبر الأثر في التكوين الفكري والاجتماعي والخلقي للمتعلمين.

وهذه الدراسة تتغذى من محيط الحياة وتغذيه، كما أنها تغذي الدراسات الأخرى، وخصوصا ما يتعلق منها بالتربية الوطنية أو بالمشروعات بغذاء حي مستمر.

وهي بالتعليق والتحليل لحوادث الداخل والخارج تهيئ التلميذ لكي يكون مواطنا مستنيراً، وتنمي جانبا من فاعليته لا يتاح له النمو بغيرها.

فإذا عدنا إلى أول الباب نجد أننا نصل بهذا الطريق إلى أن نجعله أكثر قدرة على التفاعل مع حاضره، وتوجيه حياته التي يحياها، وأقدر على أن يساهم بنصيبه في تصريف الأمور، وأنه إذ يكون ناخبا أو منتخبا يستطيع أن يبني حكمه على أسس تجعل لهذا الحكم قيمة وتجعل الاتجاه الذي ينبني عليه منتجا للخير العام.

وبذلك تصل التربية إلى تكوين رأي عام متنور صلد، ولا يخضع لتقلب الأهواء، يفكر ويتروي فإذا حزم أمره وأعد عدة مضي قدما لا يقف في طريقه شيء.

وتصل فوق ذلك إلى التأثير في مصير الحوادث نفسها، لأن الأحداث كبيرها وصغيرها جماع تصرفات الأفراد العاديين في حياتهم العادية، فإذا كان كل فرد يستطيع أن يقدر أثر ما يجري من الحوادث التي لا يفكر فيها محدثوها، والتي تكون بتجمعها المشكلات الصغرى والكبرى التي يعاني منها المجتمع، فان في ذلك نوعا من الوقاية الشاملة الواسعة المدى التي تفضل العلاج.

الباب العاشر:

التربية القومية

إذا نظرنا إلى التربية في ضوء الوظيفة التي تؤديها للأمة، فإننا نجد أن هذه الوظيفة تتعلق بصميم الكيان الذي تقوم عليه الأمة.

ووظيفة التربية قد تطورت تطوراً كبيراً سواء في الخارج أو في مصر. فلم تبدأ في مصر تربية بالمعنى المفهوم إلا منذ عهد قريب، أما قبل ذلك فقد كان الغرض من التعليم إعداد الموظفين لمختلف فروع الجيش والإدارة. كان ذلك هو الذي قصد إليه مُحَمَّد على حين فتح المدارس وأوفد البعوث، وكان هذا بوجه عام هو الذي قصد إليه إسماعيل. ولكن النهضة الحديثة اقترنت بثورة على التعليم نفسه فرأينا في أوائل القرن الحالي من ينادي بأن التعليم لا يخرج للأمة إلا موظفين وأنه يطبع المتعلمين بطابع عقلية معينة: هي التي تميز الموظف الذي يعمل في عهد الاحتلال، وكان من جراء هذه الحركة أن أنشئت الجامعة المصرية "الأهلية" وبضع مدارس، هدف منشئوها إلى أن تخرج لهم الجيل الجديد الذي يصبون إليه، والذي يعتمدون عليه في بناء جسم الأمة.

وقد حدث الاتجاه القوي في التعليم فعلا، ونشأت أجيال من المتعلمين الذين تكونوا تكويناً قوميا، ولكن تكوينهم كان راجعا إلى عوامل خارج المدرسة. وفي مصر الآن جيل من الذين برجع تكوينهم إلى تأثرهم

بالقادة الذين كانوا ينشرون أفكارهم، فيتلقفها فريق من الجيل الجديد هم في الواقع الذين حملوا ولا يزال يحمل فريق منهم علم النهضة الحقيقية في مصر. فكما أن خير من تخرج في الأزهر هم الذين انصرفوا عنه – ولو انصرافا جزئيا – وتتلمذوا على جمال الدين الأفغاني، فكذلك تجد أولئك الذين تتلمذوا على الحركة الوطنية والمفكرين الذين سبقوها وعاصروها في عهديها في أوائل القرن وبعد الحرب العظمى الأولى، كلطفي السيد ومصطفى كامل وقاسم أمين وسعد زغلول وأحمد شوقي وحافظ ابراهيم وغيرهم وغيرهم.

وعلى ذلك فإن هذا الاتجاه القومي كان راجعا إلى تفاعل هذا الجيل مع الأحداث الكبرى التي مرت بمصر واستجابته لها استجابة أثرت – مع القيادة الفكرية والخلقية التي أتت عن طريق من ذكرناهم وغيرهم – في تفكيره وسلوكه، وجعلت له مثالية وإن تكن غير واضحة تماما إلا أنها كانت قوة دافعة نحو نوع من العمل والجهاد. ولولا أن انحرفت الحركة السياسية واختفى من الميدان أولئك القادة – الملهمون– لبقى لهذا العامل أثره الإيجابي في تكوين النشء.

لا فضل إذن للتربية "الرسمية" في تكوين القومية كما رأيناها ولمسناها في نصف القرن الأخير؛ وإنما الفضل للعوامل الخارجية التي فقدت قيمتها مع تطور الحوادث، وأصبحت بالعكس عوامل ننظر إليها مع الحذر الشديد ونعتقد أنها تبلبل أفكار النشء وتهز كيانه النفسي والخلق.

ومع ذلك فقد حاولت التربية أن تصل بوسائلها إلى هذه التربية

القومية، فكانت ثورة وراء ثورة في البرامج والخطط والنظم التعليمية، والنتيجة هي ما نراه الآن من فقدان الزمام لدرجة كبيرة في داخل المدارس، وما ذلك إلا لأن معظم الإصلاحات التي أدخلت على التعليم قد عنيت "بالمادة" التي تدرس أو فهمت على هذا الوضع على الأقل، وكل إصلاح غير ذلك قد أهمل شأنه أو ترك ليذبل ويذوي بالتدريج حتى اختفى من الميدان، فالزيادة التي أضيفت على المناهج منذ سنوات لاتزال كما هي أما نظام الأسر أو النشاط المدرسي وما إليها فلا أثر لها في المدارس أو لهما أثر خفيف لا يكاد يذكر.

ومع كل ذلك فإننا نجد أن هناك من يعتقد أن التربية القومية تنتج عن تكييف دراسة التاريخ والتربية الوطنية دراسة تبرز مواطن الفخار في تاريخنا، وتبحث عن مواطن أخرى تعتبرها مواطن فخار بعد أن كانت تعد غير ذلك، ومن هذا وذاك تتغذى روح الناشئ بالحماس الوطني ويصبح متفانيا في خدمة هذا الوطن. وربما لو أمعنا الفكر في هذا لوصلنا إلى نتيجة عكسية. وعلى كل حال فإن الفخر لا يخلق متفانيا ولا فدائيا بالمعنى الصحيح، و إذا تكونت فدائية عن هذا الطريق فهي فدائية مندفعة متسرعة متقلبة.

إن ما نريد أن نصل إليه هو القوة، ولن نصل إلى القوة إلا إذا استطعنا أن نستغل المنابع الطبيعية والاجتماعية والفكرية استغلالا مناسبا، وأن نوجهها نحو خدمة المجتمع عن طواعية واختيار وفي صمت وسكون. إن هذه هي التربية القومية التي يجب أن نرمي إليها، تربية الفرد بحيث يصبح قادرا على الانتاج المادي والفكري وعلى التعاون مع غيره للوصول

إلى خدمة الجماعة والتفاني فيها، والعمل لا لجيله فقط بل للأجيال المستقبلة.

فإذا جعلنا الأساس الذي نبني عليه تربيتنا هو التفاعل مع البيئة، وجعلنا تعليمنا مستمدا من هذه البيئة، تنبع مسائله من صميمها وتنعكس عليها، فإننا نمهد لجيل عامل مفكر واع وإذا اقترن العمل والفكر مع الوعي بالأهداف، فإن الانتاج الفردي والقومي الضخم يكون هو النتيجة المحتمة.

وعن طريق هذا الاتصال بالبيئة والتفاعل معها، سينشأ لنا بالتدريج طابع قومي في جميع نواحي حياتنا، ويكون اشتراكنا في الحضارة اشتراكا فعالا يغذيها ويتغذى منها.

وقد كانت حياتنا ولا تزال تقوم على تقليد الغرب في شئونه، وقد كسبنا من ذلك كسبا عظيما، ولكن آن الأوان لأن نساهم مساهمة جدية في مصيرنا، خصوصا لأن هذا الكسب مهدد بالانهيار في كل لحظة إذا لم تدعمه فاعليتنا وقدرتنا على الابتكار والتنفيذ وعلى استغلال مواردنا وتكييفها وجعلها أساسا نبني عليه حضارتنا.

وليس الطابع القومي طابعا رجعيا متعصبا، بل بالعكس كلما كانت عناصر حياتنا مستمدة من أعمق خصائص بيئتنا كان لها حظ. أكبر من الذيوع والانتشار والتأثير في التراث الإنساني العام وتشكيل حضارة غيرنا، ولم تنتشر يوما ما حضارة إلا تلك التي رسخت أصولها في أرضها قبل أن تنقل منها.

ولن تعيش أمة تقوم على هامش الحضارة، وإنما الأمم التي تجاهد في صميمها هي التي ستفوز في معركة البقاء سواء كانت معركة حرب أم معركة سلام، ولعل من الخير أن ندرك أن الأمم لا تنهزم في أوقات الحروب بقدر ما تنهزم في زمن السلم، وما الحرب إلا نتيجة يظهر فيها صمود الكيان القومي ومنعته على الصدمات والكوارث. والأمم التي تنحل وتتلاشى في أوقات السلم أكثر بكثير من تلك التي تختفي في وقت الحروب، وانحلال الأولى فناء تام لأنها تفقد عناصر حياتها عنصرا عنصرا بينما الثانية كثيرا ما تبقى حية في صورة ما فتوحي إلى الإنسانية بمعنى قد يكون أبقى على الدهر منها لو بقيت.

نحن إذن نريد أن نكون أجيالا تجاهد في الحياة لنصل إلى القوة والمنعة الدائمتين، ولن يكون ذلك إلا إذا اتجهنا إلى تغيير أسس حياتنا التي أصبحنا نعيشها على الهامش ونقنع فيها بالألفاظ التي تخدعنا نحن قبل أن تخدع أحدا غيرنا. وتغيير هذه الأسس يتضمن شيئا واحدا هو "الفاعلية"، الفاعلية التي تجعل من بيئتنا مصدرا لحياتنا ورفاهيتنا ورقينا ومجتمعنا مجلي لتعاوننا وانتاجنا، وبالاختصار تجعلنا مجتمعا وأفرادا قادرين على تشكيل مصيرنا بأيدينا.

والتربية في الوقت الحاضر هي الملجأ الذي يلجأ إليه المصلحون، لأن كل إصلاح يقوم في الوقت الحاضر يحتمل بل يغلب أن ينهار إذا لم تعد الأجيال التي ستنتفع به لكي تغذيه وتقومه في الوقت نفسه. ويجب أن نعترف أن كل أنواع الإصلاح تظل سطحية طالما هي مفروضة من أعلى، حتى تسعفها التربية بالجيل الذي يتجاوب معها تجاوبا متبادلا. فالتربية

أساس الإصلاح في المستقبل وسند الإصلاح في الحاضر. وبما أننا نرى إلى نشر التعليم فإن أول واجب علينا أن ندقق أشد التدقيق في أي اتجاه يأخذه هذا التعليم.

وهكذا كلما نظرنا إلى الأمر من ناحية من نواحيه المتعددة وصلنا إلى نفس النتيجة، وهي أن التربية مسئوله عن الصورة التي ستسود هذه الأمة في أجيالها المقبلة، وأن عليها إذن أن تعد نفسها لتوجيه هذه الأجيال، وأن أي إعداد يضعف من كيان الأمه إنما هو حكم عليها بالضعف والانهيار، وأن ما تحتاجه الأمه هو تكوين مجتمع يعمل أفراده ويفكرون ويتعاونون في الوصول إلى القوة والمنعة والسمو.

هذه هي التربية القومية وهي كما رأينا تقوم على أساس أن تستعيد هذه الأمة قدرتها على التفاعل مع البيئة، تلك القدرة التي فقدتها منذ آلاف السنين وبذلك تساهم في بناء الحضارة مساهمة جدية، وهي في ذلك تستلهم الحاضر والماضي وتستخدم مختلف الوسائل للوصول إلى غاياتها.

الباب الحادي عشر

المواطن الصالح

المواطن فرد يعيش في مجتمع، فهو ليس فردا قائما بذاته، ولو صح أن يوجد مثل هذا الفرد فإنه لا يعتبر مواطنا، لأن المواطن يعيش مع غيره من المواطنين معيشة جماعية أو اجتماعية.

وعلى ذلك فأول ما يجب علينا هو أن ننظر إلى المجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد. ولن نستطيع أن تنظر إلى المجتمع نظرة مجدية إلا إذا اعتبرنا هذا المجتمع كائنا حيا، له كل ما للكائن الحي من صفات الحيوية والنشاط والفاعلية، فوق ما فيه من التنظيم الذي يجعله كالكائن الحي قادرا على أداء وظائفه الحيوية. وأداء الوظائف الحيوية غير ممكن بدون وجود التنظيم الذي يجعل لكل عضو مكانا ولكل عضو اختصاصا يؤديه لنفسه ولسائر الأعضاء.

فإذا أردنا أن نوضح هذا التشبيه بمثال من جسم الإنسان فإن المعدة مثلا وهي جزء من الجسم تهضم الطعام لكي تأخذ كل خلية من خلايا الجسم مهما بعدت حقها من الطعام. والقلب يدفع الدم لكي بوصل هذا الطعام وغيره إلى كل خلية من خلايا الجسم لتأخذ حاجتها منه. والأفراد في المجتمع كالخلايا في الجسم، كل موكل بعمل يقوم به، لا لنفعه الذاتي فحسب بل لنفع الجميع، وكل يحصل على حاجته ما ينتجه الجميع.

وعلى ذلك فإعداد المواطن الصالح معناه إعداد عضو عامل في المجتمع. عامل بمعنى أنه يؤدي في المجتمع عملا منتجا لخير المجتمع، وفي الوقت نفسه يستطيع أن يتفاهم وأن يتعامل وأن يتعاون مع سائر أعضاء المجتمع في هذا السبيل.

ولكن كلمة المواطن الصالح تحمل أكثر من هذا المعنى، فهي تحمل نوعا من "المعرفة" أو "الوعي" الاجتماعي والسياسي. وبمعنى آخر فإن المواطن الصالح لا يكون مجرد آلة تسير في محله المجتمع وتتناسق مع سائر الأجزاء، وإنما هو فرد يعرف حقوقه ويعرف واجباته، ويعرف ما لتمسكه بحقوقه من أهمية للمجتمع، كما يعرف ما لأداء واجباته من أهمية حيوية، ثم هو في الوقت ذاته يدرك أنه من حقوق سائر أفراد المجتمع وواجباتهم يتكون العقد الاجتماعي الذي يربط الأفراد ويجعل منهم جماعه، ثم إنه يدرك أن لمجتمعه قبل المجتمعات الأخرى حقوقا وله عليا واجبات، وأن الإنسان لا تقف حدود عضويته عند حدود وطنه. وبعبارة أخرى فإن المواطن الصالح بدرك مركزه من المجتمع إدراكا صحيحا واضحا.

وإذا كان المواطن العامل غير الواعي لا يعتبر مواطنا صالحاً بالمعنى الصحيح، فالأولى بنا أن نقول إن المواطن الواعي غير العامل لا يكون مواطنا صالحا بالمعنى الصحيح أيضاً. فالإدراك والوعى يجب أن يكونا مقترنين بل مندمجين مع الدأب والعمل والجد.

وعلى ذلك نستطيع أن نقول إن المواطن الصالح يجب أن يتوافر فيه شرطان: الأول – أن يكون عضواً عاملا مؤدياً لواجبه متمسكا بحقوقه في

المجتمع. والثاني – أن يكون مدركا لواجباته وحقوقه كواجبات وحقوق، عارفاً بالأثر الاجتماعي الذي يترتب على حسن القيام بهذه وتلك.

وليس هناك شك في أن الأفراد يختلفون باختلاف نصيبهم من الأمرين، فهناك الشخص الذي يعمل كما لو كان يدرك مغزى عمله وهو في حقيقة الأمر لا يدركه، وهناك الذي يدرك المغزى ولكنه لا يعمل بما يطابق هذا الادراك، وبين هذين الطرفين تختلف أنصبة الناس من العمل والإدراك. كما أن الدائرة التي يدرك المواطن علاقته بها تختلف سعة وضيقا من فرد لآخر، فهناك ذلك الذي لا يتجاوز إدراكه قبيلته، ومن يتسع إدراكه ويشمل الوطن أو الجنس" أو الانسانية بأسرها.

كما أن هناك عوامل تتدخل في الصورة النهائية التي تكون عليها فكرة المواطن عن نفسه، كعوامل الجنس والدين واللون والطبقة، واللغة إلى غير ذلك، يجب النظر إليها والاهتمام بها عند النظر في تنشئة المواطن الصالح ذلك أن عملية إعداد المواطن الصالح عملية إجماعيه يجب أن تنصب على الجميع لتحاول كسب الجميع. فلا تدع فريقا من "المواطنين" دون فريق آخر في الحقوق أو حتى في الواجبات، ومع ذلك أن الفلسفة "المواطنية" للأمة يجب أن تتضح من هذه فتؤثر في التعليم وتتأثر به النواحي.

عوامل تكوين المواطن الصالح.

إن العوامل التي تؤثر في تكوين المواطن الصالح كثيرة، ولا شك أن كل ما يصدفه طول حياته من المعاملات والمؤثرات يفعل فعله في تكيفه من

هذه الناحية. فإذا أردنا أن ننظر إلى هذه المؤثرات من الناحية السيكولوجية فإننا نجد أن الأصل في الفرد أن يكون أنانيا، وقد اتفقت جميع النظريات السيكولوجية على ذلك، إذ أن الغرائز تدفع الفرد إلى أنواع من السلوك يقصد بها إلى حفظ حياته، وحتى تلك الغرائز التي ترمي إلى حفظ النوع، لا تكتسب قدرتها الحقيقة، إلا لأنها مرتبطة بدافع متناهي القوة يرمي إلى اللذة والاستمتاع "الفرديين". وعلى ذلك فالأنانية هي الأصل في السلوك الإنساني بجميع أنواعه وفي مختلف مراتبه.

وهذه هي الحقيقة الثابتة التي يجب أن نسلم بها حينما نحاول أن نتكلم عن "الغيرية" أو "المثالية" أو "التضحية" عند الانسان. فكل هذه الاتجاهات إنما تنشأ متأخرة في حياة الفرد، وفي حياة الجماعة، ولا يمكن أن تنشأ نشأة طبيعية إلا إذا بنيت على الأساس الطبيعي الأول وهو "الأنانية". وتظهر الأناني بأجلي معانيها عند الطفل الصغير الذي "يريد" كل شيء لنفسه ولا ينظر للبيئة ولا للمجتمع إلا باعتبارها وسائل لتحقيق رغباته. فإذا قصرت عن ذلك فإنه يغضب ويثور ويبكي، لأنه لا ينتظر الا تحقيق هذه الرغبات.

فإذا تقدم قليلا في العمر فإنه لا يلبث أن يجد أن المجتمع عنده مطالب تتعلق بأشياء كثيرة كالسلوك وآداب المعاملة والنظافة الشخصية ... الخ، وتنشأ مواقف عديدة في حياته يكون تحقيق مطالبه الخاصة رهنا بتحقيقه هو لمطالب المجتمع. وبذلك تنشأ بين الطفل والمجتمع – وهو هنا مأخوذ بأضيق حدوده فقد لا يتعدى شخص الأم أو والأب أو الأسرة بمعناها الضيق – شبه معاهدة فيها الأخذ وفيها العطاء، الأخذ المادي

والعطاء الأدبي أو العكس أو هما معا حسب الظرف الخاص الذي يحصل فيه التعامل. وبهذا الطريق يتمكن الأبوان من أن يغرسا في نفس الطفل صفات خلقية مثل ضبط النفس أو الصدق أو النظافة. وهذه المعاهدة تستمر مدى الحياة وتتشكل بأشكال مختلفة، وتدخل عليها تعديلات عديدة – وقد تقطع قطعا مؤقتا ولكن يندر أن يكون دائما – طول حياة الشخص وفي كنفها يكون السلوك الاجتماعي للفرد.

غير أن الصورة التي صورنا بها نشوء هذه المعاهدة صورة قد تفهم خطأ على أنها معاهدة صريحة، والواقع أنها معاهدة مضمرة كل الإضمار وخصوصا في مبدأ الأمر، وإنما من الممكن أن يقال إنها تنشأ كضرورة عملية.

وعلاوة على ما ذكرنا نجد أن الفرد إذ يتعامل مع المجتمع بهذه الكيفية الثنائية لا يشعر أنه يتعامل مع طرف آخر، وإلا لكان البناء الاجتماعي قد أنهار انهيارا تاما، وليست الخصومات بين العائلات في الصعيد مثلا أو المناوشات بين القبائل أو الحروب بين الأجناس والدول، إلا أن فريقا من الناس يعتبر الفريق الآخر "طرفا آخر" وبالعكس. فيجرى التعامل على حذر، ويكون معرضا لكل ما يتعرض له التعامل الحذر من الأخطار، ولذلك يكون احتمال نشوء الفرص لسوء التفاهم مساويا لاحتمال نشوء فرص حسن التفاهم. ولكن التطور الاجتماعي السليم للفرد يجعله لا يشعر بأنه يتعامل مع طرف آخر.

وفي وصفنا لهذه "المعاهدة" إنما وصفنا الأساس الذي تقوم عليه من

الوجهة اللاشعورية، ولكنها من الوجهة الشعورية لا "تظهر فيها روح "التعاهد" وواقع الأمر أنه يحدث نوع من "الاندماج" النفسي بين الفرد والمجتمع فيصبح الفرد ممثلا للمجتمع في الوقت نفسه، فلا يعدو الأمر حينئذ أن يكون "معاهدة" بين شقين من كائن واحد.

وبعبارة أوضح إن الفرد يشعر أن أنانيته قد اتسعت فشملت أشخاصا آخرين أصبح لمصالحهم ومطالبهم من الأهمية عنده ما لمصالحه هو ومطالبه هو. ويحدث ذلك في دوائر تتسع تدريجا فتشمل الأسرة بمعناها الضيق ثم الأسرة بمعناها الواسع ثم تشمل أفرادا من المجتمع الخارجي، وهيئات في هذا المجتمع كجماعة اللعب، أو المدرسة، وما قد ينضم إليه الفرد من جماعات أدبية أو دينية أو سياسية، وتشمل الوطن جميعه، ثم تتشعب فتضم أفراداً من أوطان أخرى وقد تتسع فتشمل شعوباً بأسرها أو تشمل الإنسانية كلها.

ولو درسنا الكيفية التي تحدث بها هذا الاندماج لوجدنا أنه ينصب على أفراد أو جماعات بينها وبين الفرد شبة مادي أو مصلحة مشتركة أو تشابه لغوي أو فكري أو أدبي أو اجتماعي أو ديني ... الخ. ويظل الفرد دائما مستعدا لأن يعتبر أن هناك "أطرافا أخرى" من جنسيات أو ألوان أو أوطان أو أديان مخالفة له، فيعتبرها غريبة عنه أو معادية له، وكثيرا ما يتصل ببعض أفرادها فيقوده التشابه في التفكير أو الفهم، التشابه في الآلام أو الآمال إلى العدول عن إهماله لهذه الجماعات أو تعصبه ضدها.

والخلاصة أن المبدأ الأساسي الذي ينبني عليه الاشتراك بين جماعة من

الناس يقوم على أسس ثلاثة:

الأول: شبه تعاقد يحمل في طياته الأخذ والعطاء بين "طرف أول" هو الفرد "وطرف ثان" هو المجتمع.

والثاني: الاندماج الذي جعل الفرد يندمج على التوالي في أفراد وجماعات تفقد صفتها " كطرف ثان" لدرجة كبيرة أو صغيرة حسب الظروف.

والثالث: أن توكيد التشابه بين الأفراد والجماعات يزيد من النزعة نحو الاندماج والقدرة عليه.

والمغزى الذي نخرج به من هنا هو أنه من الممكن من الوجهة السيلوكوجيه أن نكون الفرد تكوينا اجتماعيا يتخطى حدود الأسرة والدين واللون وقد يتخطى حدود الجنس والوطن، إذا كانت نقطة التوكيد عندنا هي مقدار ما بين الأفراد من تشابه، لا مقدار ما بينهم من أوجه خلاف. وإذا استطعنا أن نجعل الفرد يتخلى عن أنانيته الضيقة البدائية وتجعلها تتسع بحيث تشمل غيره من الأفراد والجماعات. وذلك بأن نحافظ معه على دستور الحقوق والواجبات محافظة بدونها نجده ينقلب إلى أنانيته البدائية الموجودة دائما والمستعدة للظهور عند الصدمات الاجتماعية التي يلاقيها الفرد، فيحل محلها أنانية أوسع تشمل إخوانه في الوطن والدين واللغة والجنس وإخوانه في الإنسانية، فيصبح شخصا يعمل كما لو كانت غاياته الذاتية تتحقق بإسعاد الآخرين والتعاون معهم والوصول بهم إلى خير ما يستطيعون أن يصلوا اليه.

مواطن تكوين المواطن الصالح

يتضح مما ذكرناه أن المواطن الصالح يتكون في المنزل وفي المدرسة وفي الشارع وفي الديوان وفي المجتمع بوجه عام فالمرد يتلون اتجاهه بما يمر به من التجارب ولا شك أن هذه التجارب إما أن تكون متوازية ومؤدية إلى نفس النتيجة، وإما أن تكون متناقضة. فإذا وجد الفرد نفسه محاطا بجو ثابت مستقر يجعل منه مواطنا صالحا فان تكوينه من هذه الناحية يكون أقوى وأتم، أما إذا كان محاطا بجو متقلب متناقض فإننا لا نستطيع التنبؤ بالنتيجة التي يصل إليها، فقد يصبح مواطنا صالحا رغم ذلك وقد لا يصبح، وقد يتراوح بين الطرفين، وإذا كان محاطا بجو يعاكس تكوينه كمواطن صالح فلا يجدر بنا أن تنتظر أن يتكون هذا التكوين.

وإذا ذكرنا ما سبق أن قلناه من أن المواطن الصالح لابد أن يكون مدركا حقوقه وواجباته وواعيا مركزه من المجتمع بجانب كونه عضوا نافعا فعالا، فإننا ندرك بسهولة أنه يجب أن تبذل جهود إيجابية في تكوين هذا المواطن. فلن يكون تكوينه مجرد نتيجة تأتي عرضا وبغير قصد بل لابد أن نرسم سياسة واضحة المعالم لتكوين المواطن الصالح في الاتجاه الذي نتفق عليه.

ويجب أن يتجه البيت والمدرسة والدولة والمجتمع والكتاب والجريدة والمجلة والإذاعة وغير ذلك من الوسائل، يجب أن تتجه هذه جميعا نحو تكوين المواطن الصالح إذا أردنا أن نصل في ذلك إلى نتائج جدية. ومن الطبيعي أن تنفيذ كل هذه الأغراض ليس من الأمور السهلة وليس مما

نستطيعه في وقت قصير لأنه يتناول الأسس الفعالة في المجتمع بأكمله.

ولذلك سنقتصر في كلمتنا التالية على مناقشة موضوع التعليم والمواطن الصالح.

التعليم والمواطن الصالح

لقد كان التعليم معنيا منذ وقت طويل "بتدريس" مناهج معينة رتب أغلبها ترتيبا خاصا بحيث تغطي ما يعتقد المربون أو العلماء الاخصائيون في المادة أنه الحد الأدنى لما يجب أن يحسنه المتعلم من "المعلومات" وكان من الطبيعي أن يتبع التعليم هذا النسق منذ نشأته حتى وقت قريب. وما ذلك إلا لأن "المادة" العلمية كانت غرضا في ذاتها[٣].

ولكن ما لبث التطور الصناعي والاقتصادي أن أدى إلى أن يصبح التعليم معنيا بإمداد الأمة بالفنيين في مختلف النواحي، وهكذا نشأت المدارس الفنية وتأثر التعليم العام باتجاهها تأثراً بدأ من أعلى إلى أسفل فنشأت الصورة التقليدية التي نعرفها للمنهج الدراسي ولقد بقيت بعض العلوم كالتاريخ بمعزل عن هذا التطور الصناعي ومع ذلك وجدنا من ينادي بأن التاريخ علم تطبيقي، فكما أن الطبيعة والكيمياء تعتبران علوم الصناعة، فالتاريخ يعتبر علم السياسة.

وقد أخذ التطور الاجتماعي في الحقبة الأخيرة يلح على التعليم إلحاحا

---

[٣] راجع THE SCIENCE OF HISTORY: AN OUTLINE OF MODERN KNOWLEDGE.

طبعة ١٩٣٢ص ٨٠٥ وغيرها:

شديداً ويدفعه إلى أن يكيف نظمه وأساليبه وفقا لهذا التطور.

وقد نشأت الاتجاهات المعاصرة في فلسفة التربية مؤذنة بمسايرة هذا التطور، فأصبح التعليم يرمي إلى الإعداد للحياة وإلى تهيئة الفرد لكي يكون عضواً نافعاً في المجتمع.

وكان من أهم العوامل التي أدت إلى هذا الاتجاه الأخذ بنظام الديمقراطية. لأن الديمقراطية كنظام لا يمكن أن تقوم إلا إذا توافرت في الأفراد صفات واتجاهات معينة، فالنظر الأخرى تكتفي بأن يكون في أي بلد عدد من "القادة" الذين يفرضون رأيهم على الجماهير ويرغمونها على أن تعمل لصالحها، وقد ترضي الجماهير عنهم بعد ذلك وقد لا ترضى. ولكن النظام الديمقراطي نظام فريد في بابه، فلكل فرد فيه رأي ولكل رأي فيه مكان، وهو يقوم أساسا على تفاعل هذه الآراء تفاعلا منظما أساسياً، ويعتمد كما قلنا على صفات فردية ليست سهلة المنال، منها احترام آراء الغير احتراما حقيقيا، حتى ولو أدت إلى عكس ما نريد، واحتمال ما لا يرضينا مادام يرضي الأغلبية. وإعطاء الفرص للجماهير لكي تجرب بنفسها الآراء التي تتبعها وتبين فسادها من صلاحها، والرضا الواقعي والنفسي عما يعمله الذين ألقيت إليهم المقاليد. إلى غير هذه من الصفات التي يبلغ من دقتها أن الاتصاف بها يكاد يكون فنا من الفنون. وربما كان السبب في فشل الديمقراطية في كثير من البلدان أن هذه البلدان تعتبر الديمقراطية مجرد نظام الحكم بينما هي في حقيقة الأمر أسلوب في التعامل والتفكير والحياة.

ومن السهل أن ينحرف القصد بالجماهير إذا عاشت في أي نظام لم تعدله اعداداً كافيا، فما بالك بنظام كالنظام الديمقراطي الذي يحتاج من الفرد الى تكيف فكري واجتماعي في مستوى لا يتيسر للجميع حتى في أرقى الأمم.

والواقع أن مشكلة تكوين المواطن الصالح مشكلة ديمقراطية ولا تبدو ضرورتها مثل ما تبدو في البلاد التي تأخذ بهذا النظام.

وقد ظن الكثيرون أن الديمقراطية يمكن أن يتدرب الناس عليها بطول المران وأن المحاولة هي الأساس الذي يبنى عليه مثل هذا التدريب.

ونحن في مصر قد انتظرنا عشرين سنة لتؤتي الديمقراطية ثمارها المرجوة، ولكننا رأينا بأعيننا أن الجماهير والقادة لا يستخدمون الوقت للمران على الديمقراطية بقدر ما يستخدمونه ليسخروا الديمقراطية لتحقيق مآربهم الخاصة. وربما كان من الأفضل أن يصحب إدخال نظام مثل النظام الديمقراطي تعليم للشعب على نطاق واسع يشمل فهم الأسس التي تقوم عليها الديمقراطية. ويعتقد كثيرون أن من الممكن أن تصبح الديمقراطية نظاما صالحا للأمة إذا أزيلت الأمية فيها. فهم يظنون أن كل متعلم يصح أن يكون عضوا صالحا في مجتمع ديمقراطي، وقد بلغ من تسلط هذه الفكرة أن نادى البعض بحبس حق الانتخاب على المتعلمين. وهذا خطأ بين فأن مجرد التعليم لا يكفي، بل لابد من التعليم أو التربية التي ترمي قصدا إلى إعداد الأفراد لكي يكونوا أعضاء في مجتمع ديمقراطي.

وعلى ذلك فمن الممكن أن نقول إنه لن تحل مشاكل وجود النظام

الديمقراطي في بلد ما إلا عن طريق التعليم، تعليم الناشئين وتعليم البالغين تعليما يوصل إلى الغاية المقصودة منه، وهي تمكينهم من أن يكونوا أعضاء في مجتمع ديمقراطي.

وسائل التربية للديمقراطية:

قلنا إن المواطن الصالح هو فرد يدرك أنه عضو في مجتمع ويدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق قبل هذا المجتمع، ويؤدي وظيفته الى وكلت إليه في المجتمع أداء يراعي فيه حقه وواجبه، ولكنه فوق هذا وذاك يدرك مركزه في المجتمع إدراكا واضحا، فيعرف العلاقة بينه وبين غيره من الأفراد. والهيئات والجماعات ويدرك أهمية التجارب في أداء الواجب والحق بين الأفراد بعضهم وبعض وبينهم وبين المجتمع، ويدرك أن هناك وظائف عديدة، لا يكون المجتمع أو لا يكون الوطن سليما إذا لم يتطوع لأدائها المتطوعون. ويدرك أن التعاون والتكافل بين أبناء الوطن الواحد هو الشرط الأساسي الذي يقوم عليه كيان الوطن، وأن أداء الواجبات والتمسك بالحقوق المدنية والسياسية شرطان جوهريان لحفظ كيان المجتمع. كما أن عليه أن يدرك أن المواطنين لا يمكن أن يعيشوا معا في نظام ديمقراطي إلا إذا توافر الاحترام المتبادل والاحتمال المتبادل والتعاون حتى مع اختلاف وجهات النظر.

ولا يكفي أن يدرك الفرد ذلك ليكون مواطنا صالحا بل يجب أن يعمل بمقتضاه.

ولكي يساهم التعليم في إعداد المواطن الصالح يجب أن يدخل على

المدرسة بصورتها التقليدية تغيير أساسي، يوجه جوها العام وبرامجها وطرق التدريس فيها نحو هذه الوجهة، وفوق هذا بل وقبل هذا يجب أن يعد التلميذ إعدادا خاصاً في هذه الناحية عن طريق الممارسة والخبرة للتفاعل الاجتماعي والحكم الذاتي والحياة الديمقراطية، ولكي أفصل ما أجملت أذكر ما يأتي:

١- بالنسبة للجو المدرسي: يجب أن يتحرر الجو المدرسي من عوامل الإملاء بقدر الإمكان، وذلك حتى يشعر التلاميذ بأنهم يعيشون في مجتمع واحد مع مدرسيهم وناظره وأن هذا المجتمع يظل كل عضو فيه كما يظل كل عضو آخر، وعلى ذلك يجب أن يكون دستور المعاملة السائد دستوراً أخويا عاماً، فيه إخوة كبار هم المدرسون وإخوة صغارهم التلاميذ. مجتمع ليس فيه طرفان أحدهما يملى والآخر يملى عليه.

ومن أصعب الأمور في المدارس التوفيق بين الحرية والنظام، والصورة الغالبة في مدارسنا – وفي مجتمعنا بطبيعة الحال – هي الحرية بهذا المعنى: حريتي أنا شخصيا، حرية كل واحد ضد الآخرين، حرية كل تلميذ ضد حرية كل تلميذ آخر وحرية المدرس ضد حرياتهم جميعاً، والغلبة لمن كان أعلى صوتاً وأقوى يداً و أبرع حيلة.

وعلى ذلك فلا يخضع الفرد للنظام إلا إذا أجبر على ذلك خوفاً أو رهبة، أو كان رجلا مسالماً مطيعاً بطبعه يتبع السلطة حيث كانت.

وصورة المواطن الصالح غير هذه، صورة المواطن الصالح هي صورة شخص يخضع للنظام لأنه نتيجة إرادة الجماعة، لأنه الوسيلة العملية

لتحقيق الحرية في المجتمع إذ بدون القواعد التي نسمى مجموعها بالنظام لا يمكن أن يستمع الفرد بحرية ما، فكما أن القانون الطبيعي يحدد العلاقة بين أجزاء الكائن الحي الواحد وينسق نموها فلا يطغى أحدها على سائرها فكذلك النظام فهو الدستور الذي يحدد العلاقة بين الأفراد. بل أن النظام دستور توحيه الحاجة الملحة إلى الحرية داخل الجماعة وعلى هذا الأساس يجب أن يدركه المواطن الصالح فيخضع له حيث يكون من نصيبه الخضوع و ينفذه حين يكون من نصيبه التنفيذ، ومعنى ذلك أن المدرسة يجب أن ينتظمها دستور ثابت منطقي معقول للمعاملة، يحترمه الكبير والصغير، ويبين للمخالف أو مسيء الفهم وجه الحكمة في هذا الدستور.

ويصبح النظام والحرية فكرتين تنموان معا جنبا إلى جنب، لا تناقض بينهما ولو أزلنا من المجتمع المدرسي التناقض بين فكرتي النظام والحرية لأصبنا نجاحا عظيما في تكوين الأجيال المستقبلة. ولكي نصل إلى ذلك يجب أن نهيئ الحرية للفرد عن طريق النظام وأن تراعى في ذلك بقدر الامكان (أولا) أن يتكون النظام أو يفهم كدستور لممارسة الحرية – حرية النمو وحرية العمل الفرد والمجتمع (ثانيا) أن يشعر كل فرد شعوراً ناتجا من خبرته العملية أن النظام يحميه من غيره مثلما يحمي غيره منه. (ثالثا) ألا يجد تعارضا في تطبيق النظام (رابعا) أن يكون النظام مستقراً في حياة المدرسة على أن يكون قابلا التطور بطبيعة الحال.

وعلى ذلك يجب أن تكون المدرسة في مجموعها جماعة ديمقراطية تقوم على الأسس التي لإصلاح لديمقراطية بدونها وهي الاحترام، والتسليم بحق الغير، والخضوع للنظام المتفق عليه... وتستخدم وسائل الديمقراطية في

تسيير حياتها بالقدر الذي تستطيعه. فتقوم على أساس الشورى ويشعر كل فرد فيها أنه في إمكانه أن يبدي رأيه، وأن لرأيه من الوزن ما لرأي غيره، وأن العبرة في تغليب رأي على رأي بالإقناع والمناقشة.

وهذه روح يجب أن تسود المدرسة قبل أن تكون نظاما يوضع، ولكن لها بطبيعة الحال تطبيقا في نواحي عدة. سواه بين المدرسين أو بين التلاميذ. والنظام الديمقراطي إذا طبق على التلاميذ دون المدرسين كان نظاما ناقصاً لأن فاقد الشيء لا يعطيه كما يقولون. ففي إدارة المدرسة، وفي وضع نظمها وتنفيذ خططها وبرامجها ورسم سياستها يجب أن يكون الأمر شوري. أما بالنسبة للتلاميذ ففي دراسة كدراسة المشروعات بمجال لتطبيق هذا النظام كما أن في نظام الأسر تدريباً كاملا عليه وهو ما سنذكره فيما يلي.

(٢) بالنسبة للبرامج وطرق التدريس:

قلنا فيما مضى إن الفرد لكي يتخلص من أنانيته الضيقة و يندمج مع المجتمع يجب أن يكون عارفا مركزه من المجتمع معرفة واضحة، والواقع أن أي وعي اجتماعي او وطني لا يكون منتجا أو مثمراً إلا إذا كان مبنيا على فهم وإدراك لهذا المجتمع أو الوطن، لما يحتويه من أرض وماء وسماء ونبات وحيوان، ولمن يعيش فيه من ناس ولحالهم ونظم حياتهم ومستوى معيشتهم، لآلامهم وآمالهم، وللنظم التي تحكم هذا المجتمع والعلاقات التي تسود الأفراد والجماعات فيه، والعلاقات بينه وبين جيرانه وغيرهم من سائر بلاد الأرض.

هذا الإدراك يوثق الصلة بين الفرد وبين البلد الذي يعيش فيه توثيقا

يجعل منه عضوا "نفسيا" في المجتمع، أي فردا يندمج في مجتمع، ولا يعتبر نفسه طرفا في تعاقد وإنما يعطي من نفسه كما لو كان لنفسه أو لأمه أو لأبنائه وهو لا يشعر أنه يعطي.

ومعنى هذا أن تنصب البرامج وطرق التدريس على البيئة المباشرة من طبيعية واجتماعية فتعني بدراستها دراسة تجعل المتعلم خبيرا بها عالما بوقائعها. وخفاياها، شاعرا بالتفاعل الذي يحدث بين "الفرد" وبين "المجتمع" فلا يلبث أن تتضح له صفته كفرد بالنسبة للمجتمع فيكون تعامله مع المجتمع مبنيا، على الفهم وتوثق الصلات.

ومعنى ذلك أننا نجعل التعليم يدور حول البيئة المباشرة للفرد، ويتسع على شكل دوائر دائمة الاتساع مكانا وزمانا بشكل يجعل من المستحيل – أو على الأقل من الصعب – عليه أن يتفادى الاندماج مع البيئة التي يعيش فيها.

ولأضرب مثلا فأفرض أني دخلت فصلا فإذا بتلميذين من تلاميذه يتنازعان شيئا أو أمرا من الأمور، وأردت أن أنتهز هذه الفرصة لأبدأ دراسة من هذا النوع. فما أفعله عند ذلك هو أن أتناقش معهما فيما لكل منهما من حق في امتلاك ما يتنازعان عليه، وكيف يفعل الناس في الخارج إذا تنازعوا بمثل هذه الكيفية ولماذا؟ وما هي حكمة القوانين؟ وما معنى العدل؟ أليس هو نوع من حكم المجتمع يقبله الأفراد لأنه لابد من حكم ولابد من حكم. كل هذه مسائل منصبة على موضوع الخبرة مباشرة، والغرض منها القاء الضوء على هذه الخبرة من جهة بتقليب وجوه الرأي

فيها، والنفاذ إلى المبدأ الذي تقوم عليه بالمقارنة وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين هذا الموقف المحدود وبين غيره من المواقف الخارجية التي تمس دوائر أوسع. وفيها إعداد فكري ونفسي للمتعلم لكي يربط بين ما يمر به من التجارب وما يمر بغيره، ولكي يفكر في وجهي السؤال الواحد، ولكي ينظر إلى أعماله في مرآة اجتماعية ويقيسها بمقياس وطني. وقد استطيع أن استرسل إلى العلاقات بين الجماعات و بين الأمم وإلى ما ينشأ من المشكلات وإلى النظم القضائية وشبه القضائية الدولية.

سأعيد هنا قصة قصصتها في مكان آخر إذ حكى لي أحد أعضاء "مجلة الرواد" بحي الطيني بالقاهرة من أبناء العمال عن مطاردة جندي له وهو "يتشعبط" على الترام، وذلك في اجتماع مع إحدى أسر المحلة. وقد طرحت المسألة على المجتمعين فإذا هم جميعاً في صف زميلهم وإذا هم جميعا ضد "البوليس" بصفة مستديمة، ولا يرون عيبا في (الشعبطة) على الترام. وقد هالتني روح العداء العنيفة نحو "البوليس" والنظام، وبدأت بأن طرحت عليهم سؤالا وهو:

– لماذا وجد (البوليس)؟

فكان الجواب الذي أتى بعد جهد أنه:

– يفض المنازعات.

– إذن فله وظيفة.

– نعم.

– وهل يمكن الاستغناء عنه؟

– لا.

– ما هي الحالة التي تحتاج فيها إليه؟

– عندما اضرب أو اسرق أو يعتدي علي... "ولكنه مؤذي يا بيه،!!".

نعم هذه مسألة أخرى ولكن مسألتنا هي ما هي وظيفة "البوليس" غير المؤذي؟ واستمررنا بهذه الكيفية حتى وصلنا إلى أن "البوليس" أوجده المجتمع لحماية المجتمع ... ثم انتقلنا إلى فكرة "الشعبطة" على مركبات الترام وهل هي جائزة أم لا ... وكيف تشعر إذا "تشعبط" شخص على منزلك أو اعتدي على حقوقك ... وهكذا اتسعت دائرة البحث بدون أن تفقد العنصر الأساسي وهو التجربة التي مررنا بها بل وقد عدنا إلى التجربة لنناقشها في ضوء هذا الاتساع فإذا بآرائهم قد تعدلت بدون شك ولكن بقيت تحفظات عن ظلم "البوليس" والترام .. ووسائل دفع الظلم، وكيف نفعل، والشكاوي والحكومة ... ومن الغريب أن دراسة النظام البرلماني جاءت نتيجة لهذه المناقشة وشعر كل واحد منهم أن هذا النظام ضرورة من الضرورات لكي يستطيع الجمهور أن يصل بطريق منظم إلى مراقبة الحكومة والبوليس".

ولذلك يجب أن يخصص جزء من خطة الدراسة لدراسة النظم المعاصرة عن طريق التعليق على الحوادث الجارية.

على أن يكون لكل سن مستوى معين ولابد لذلك من تدريب عدد

من المدرسين على كيفية تناول هذه المشاكل التي يجب أن تثار على شكل مناقشات أو حلقات بحث لا على شكل محاضرات بطبيعة الحال.

ويجب أن يراعى فيها كما ذكرت البدء من التجربة أو الخبرة الشخصية أو القريبة ثم التوسع في المقارنة والمشابهة والمخالفة حتى يفهم المبدأ الأساسي، ثم يرجع بعد ذلك إلى التجربة الشخصية مرة أخرى لكي تفهم في هذا الضوء الجديد.

كما أنه يجب أن يدخل في منهج كل علم من العلوم موضوع "العلم والمجتمع". وذلك عن طريق دراسة تاريخ هذا العلم دراسة توقفنا على نشأته وتطوره وأثره في حياة البشر وفي التقدم الفكري والاجتماعي والإنساني، على أن يفرد جزء خاص بقيمة هذا العلم في العصر الحديث.

وعن هذا الطريق يفهم كل متعلم المغزى الاجتماعي لكل مادة يدرسها فمادة العلوم أو التاريخ أو الجغرافيا أو الحساب أو غيرها يجب أن تضاف إلى برامجها هذه الناحية. ونقول "تضاف" وكان الواجب أن نقول "تدمج" ولكي أعرف صعوبة الإدماج وأرى أن نكتفي بأن نطلب الإضافة في الوقت الحاضر، وليصل إلى الإدماج من يستطيعه.

وفوق ذلك فإن المناهج وطرق التدريس نفسها سواء أكانت علوما أو آدابا أو غير ذلك يجب أن يعاد النظر فيها لكي توجه التوجيه الاجتماعي الذي يوثق صلة الفرد بالبيئة ويجعل بينه وبينها تلك العلاقة الحية التي تجعل منه عضوا عاملا نافعا في المجتمع، والى توقفه على ما في البيئة وما في المجتمع من عوامل يمكن التوفيق بينها حتى يستفيد المجتمع من كل ما يحيط

به من أشياء لمصلحة أفراده و من كل ما يحتويه من قوى لتنظيمها وتنسيقها وتوجيهها الوجهة التي تجعل هذه القوى تؤتي ثمارها المرجوة.

ويمكن أن تعمل لذلك خطة كاملة تبدأ بدراسة البيئة المباشرة عن طريق الخبرة والعمل فيها بطريق المشروعات وذلك في مرحلة التعليم الابتدائي وما فوق الابتدائي بقليل، وقد يكون من السهل تحقيق ذلك عن طريق مشروعات فإنه يجب أن تتناول البيئة وتدرسها وتصل إلى إدراك الطلبة لمشاكلها إدراكها واضحاً، ولذلك تكون المشروعات جزءاً من خطة الدراسة حتى السنة الثالثة الثانوية على الأقل.

ومن الممكن البدء بمشروعات "مقننة" تنصب على دراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية والعمل فيهما لتحقيق الفاعلية التي بدونها لا يتيسر للفرد أن يصبح عضواً اجتماعيا نافعاً. وقد يكون من اللازم تدريب عدد من المدرسين أنفسهم لهذا فيقدموهم أنفسهم بتنفيذ مشروعات توكل إليهم حتى يحسنوا بدورهم توجيه مشروعات تلاميذه. ومدرس المشروعات يجب أن يكون مدرسا قادرا على الاستمداد من مختلف العلوم والفنون لا يقتصر عمله على أن يكون متخصصا ذلك التخصص الضيق الذي نراه في مدارسنا.

أما تفصيلات المناهج والطرق فقد وردت في الأبواب السابقة.

ولذلك يجب أن يضاف إلى مناهج الكليات والمدارس العليا الفنية كالطب والزراعة والهندسة والمعلمين و... الخ دراسة موضوع "المهنة والمجتمع" دراسة تقوم على عقد حلقات بحث يقصد بها إلى بيان الصلة بين

مهنة الطالب المستقبلة وبين المجتمع، وإلى دراسة الآثار التي قد تترتب على حسن القيام بالمهنة من رقي لمجتمع وتقدمه وإلى الآثار التي قد تترتب على سوء القيام بها من انحلاله وتأخره.".

وسائل التدريب الاجتماعي في المدارس:

غير أن هناك وسائل بالغة الأهمية في تكوين المواطن الصالح ولكنها خارجة عن المناهج والطرق، وهي الوسائل التي عرفت في مصر في العهد الأخير بالنشاط المدرسي، الذي يقصد به إلى النشاط الخارج عن حجر الدراسة ومناهجها وغير المرتبط بالامتحانات، وسأتكلم عن نواحي ثلاثة لهذا النشاط يمكن أن يحدث عن طريقها التدريب الصحيح الفعال وتكوين المواطن الصالح العامل الذي يقوم بالواجب ويتقاضى الحق في صمت وسكون، والذي يعمل على ترقية المجتمع ورفع مستواه علماً منه بأن مصيره مرتبط بمصير المجتمع كله وبالتالي بمصير كل فرد فيه. وهذه النواحي هي الرحلات والمعسكرات والنشاط الاجتماعي المعروف "بنشاط الأسر".

(أولا) المعسكرات:

في المعسكرات يعيش التلاميذ في مجموعات معيشة كاملة، ويشمل عملهم فيها إعداد المعسكر وإقامته وتنظيمه من كافة الوجوه وعلى كل منهم في المعسكر واجبات فردية أو واجبات يشترك فيها مع غيره من زملائه كأفراد خيمته أو فريقه، وأخرى يشترك فيها مع الجميع. التنظيف والطبخ وجلب الطعام وإعداد الموائد والخدمة أثناء الطعام، وإعداد السمر وغير ذلك. وكل منهم يقوم بخدمة الجميع عندما يأتي عليه الدور. وفترة

المعسكر معيشة كاملة إذا أحسن توجيهها أتت بأطيب الثمرات في تكوينهم من حيث هم مواطنون، لأن مجموعة المعسكر تشبه من بعض الوجوه مجموعة الوطن غير أن إدراك أهمية أداء الواجب وأهمية النظام والمساوئ التي تترتب على الإهمال في هذا أو ذاك نتائج ملموسة سرعان ما تمس كل فرد فيشعر بها شعوراً قوياً حينها تأتي من غيره فيكون في وسع المشرف على المعسكر أن ينمي الروح الديمقراطية الحقة في داخل حدود المعسكر.

هذا فضلا عن أن المعيشة البسيطة القريبة من الطبيعة تجعل الفرد يستطيع أن يتحرر من سيطرة العوامل المعقدة الموجودة في المدينة وأن يتجرد من تأثيرها في تفكيره وفي نفسه، فيجد فسحة من الوقت تجعله قادراً على أن يدرك العلاقات الإنسانية الأساسية ويرى كيف تتفاعل في بساطة إدراكا واضحاً.

ولذلك يجب أن يوضع نظام للمعسكرات المدرسية تشترك في الإشراف عليه هيئة تربوية تستطيع أن تكيف برنامجه التكييف المناسب لتكوين المواطن الصالح.

(ثانياً) الرحلات

يمكن أن يقال إن للرحلات غرضا بسيطا قريب المنال هو إيقاف التلميذ على ما تحتويه بلده، حتى يتعرف عليها تعرفا يؤدي إلى توثق صلته بها. غير أنه عندما تذكر الرحلات في المدارس يتجه الذهن عادة إلى السفر إلى الأماكن البعيدة لزيارة الآثار والمصانع الضخمة والمشروعات الحديثة،

وهذه ولا شك رحلات مفيدة إذا أحسن القيام عليها، غير أن هناك نوعا من الرحلات كثيراً ما يهمل وقد يكون أهم في تكوين المواطن الصالح، وهي الرحلات المحلية أو شبه المحلية التي يقوم بها التلاميذ إلى مكتب البريد أو مركز الشرطة وإطفاء الحريق أو محطة السكة الحديد أو السوق المجاور أو المحكية أو المستشفى المركزي لكي يروا كيف تسير عجلة الحياة والحكم والنظام في محيطهم المحدود الذي يألفونه ولكنهم لا يعرفونه تمام المعرفة. كما أن الرحلات التي يقومون بها لزيارة مصنع صغير للفخار أو الحصر أو اللبن أو الطوب أو نسج القماش ... الخ كل هذه أيضا تصنيف إلى معلوماتهم عن محيطهم الصغير.

ولذلك يجب على المدارس أن تخصص لذلك وقتاً محدداً وليكن يوما بعد الظهر من كل أسبوع على أن تحدد المعالم التي تزار في أول العام بواسطة لجنة من المدرسين.

ولكي يدرك الفرد النظام الشامل للحكم أو للإدارة أو التجارة والصناعة يجب أن يبدأ بمشاهدة ما حوله من بسائط هذا النظام فيكون إدراكه للنظام تطوريا وتكامليا في الوقت نفسه. وهذه الرحلات تكاد تكون مهملة في أغلب المدارس مع فائق أهميتها وقلة نفقاتها وكبر فائدتها.

(ثالثاً) نظام الأسر والنشاط الاجتماعي بالمدارس:

في سنة **١٩٣٥** أدخل في كثير من المدارس المصرية نظام الأسر كأساس للنشاط الرياضي والاجتماعي. وكان الغرض من إدخال هذا النظام، أن يكون التلميذ في داخل المدرسة فردا من مجموعة محدودة هي

"الأسرة" يشعر نحوها بالولاء ويكيف ولاؤه لها سلوكه على اختلاف مناحيه سواء داخل الأسرة أو خارجها. ثم إن وجود في الأسر الأخرى تدريب على التنافس البريء من جهة والتعاون والتكافل من جهة أخرى.

والأسرة من حيث هي مجموعة من التلاميذ لها عميد أو رئيس أو أخ أكبر من بين المدرسين، ولها مجلس إدارة من بين التلاميذ بحيث أن كل عضو في الأسرة يشترك في نشاطها بقدر ما تسمح له مواهبه ومقدرته على التعاون مع الآخرين وكسب مودتهم.

ومعنى ذلك أن في داخل الأسرة وفيما بين الأسر يتدرب التلميذ على الحكم الذاتي وعلى نوع من الديمقراطية يعده لحياته المدنية والسياسية والاجتماعية المستقبلة فإذا كان التلميذ يأخذ النظام المدرسي في مجموعه قضية مسلمه فإنه يشعر أنه يشترك اشتراكا فعليا في تنظيم أسرته فهو في المدرسة عضو ضرورة ولكنه في الأسرة عضو عامل ذو إرادة، وهو عن طريق الأسرة أو باسم الأسرة يتعامل مع أفراد ومجموعات في أسرته أو في غيرها من الأسر تعاملا يفتح أمامه باب التعاون الاجتماعي على مصراعيه.

ويصح أن تكون للأسرة مع الوقت وظيفتها في الجو المدرسي العام فتكون عاملا من عوامل الإصلاح والتقدم، بل قد تتعدى فاعلية الأسرة إلى خارج المدرسة فيكون فيها نصيب للحي الذي يحيط بها. وفي داخل الأسرة بتدريب التلاميذ على القيادة والتبعية وإنكار الذات والتضحية، ورسم الخطط وإنفاذها.

ويمكن أن يكون النشاط الاجتماعي للأسرة شبيها بالنشاط

الاجتماعي للكشافة بدون أن يكون له بالضرورة مظهر الكشافة.

على أن من اللازم تدريب المدرسين أنفسهم على قيادة الأسر في المدارس بدراسة ترتب لهم يدخل فيها التدريب في أسر تنظم لهم أثناء الدراسة.

كما أنه يجب أن يقوم النشاط الاجتماعي في معاهد المعلمين على أساس الأسر على أن يوكل إلى أساتذة يستطيعون أن يوجهوا الطلبة التوجيه الصالح، وذلك حتى يستطيعوا بدورهم أن يحسنوا تنفيذ هذا النظام في مدارسهم.

خاتمة

إن الأساس الذي لابد منه لكل إصلاح تعليمي هو المعلم الصالح. والمعلم الذي ينفذ نظاما وضع له تنفيذا يتشبه فيه بالآلة، لا يستطيع أن يساير أهداف التعليم في العصر الحاضر. ولن يستطيع معلم أن يؤدي رسالته إلا إذا أدركها تمام الإدراك وفهم أهدافها ووسائلها وعمل على تحقيقها بكل ما فيه من جهد.

الأصل أن يكون المعلم هو المربي الذي يجمع بين التفكير والتنفيذ. المعلم اذن يجب أن يكون هو العقل المفكر واليد المنفذة، والمعلم في هذا يجمع في صفاته بين الفيلسوف والمصلح والعالم والفنان.

فالمعلم فيلسوف ينظر إلى عمله وإلى ما وراء عمله، ويحاول أن يحدد الأهداف التي يجب أن يتجه إليها وما أكثرها. أهداف تتعلق بالمجتمع وأهداف تتعلق بالفرد – وهو في رسم هذه الأهداف إنما يستوحي ماضي الجنس البشري وحاضره ومستقبله ويجعل من هذه الجوانب الثلاث سلسلة متصلة الحلقات ترمي إلى النهوض والتقدم بالإنسانية، – وتوجيه جهودها ذلك التوجيه الذي يجعل للحياة معنى عند الناس. المدرس إذن يجب أن يكون رجلا قد كون لنفسه فلسفة للحياة واسلوبا يجعل منه الرسالة التي يرمي إلى تحقيقها. التربية ليست نظريات وليست تلقينا وليست حفظا عن ظهر قلب، وإنما هي محاولة ترمي إلى أن تحمل الناس يحيون حياة تليق بهم،

تليق بمقدراتهم وبإمكانياتهم، تليق بماضيهم، وتجعل من حاضرهم ومستقبلهم نموا لذلك الماضي.

والمعلم مصلح لأنه لا يبني لنفسه وإنما يبني للأجيال القادمة أو يبني الأجيال القادمة، ولن يكون لعمله أثر إن لم تكن له عقلية المصلح الذي يجمع عوامل النهوض ويوجهها لكي يصل عن طريقها إلى رفع مستوى الحياة والفكر والعمل والانتاج في الأجيال المقبلة، المعلم مصلح من حيث هو يستوحى ما في الحاضر من عوامل القوة والسمو فيدفع به إلى الأمام ويلمس ما فيه من عوامل الضعف والتأخر فيعمل على التغلب عليها ويخلص منها أفراد الجيل المستقبل. هو مصلح لأنه لا يقصد أن يعلم للتعليم في ذاته وإنما يقصد بالتعليم والتربية ما وراءهما من إصلاح ونهوض بالفرد والمجتمع.

والمعلم عالم لأنه في رسم خطته يتصف بما يتصف به العالم من نظر إلى الأمور وتقدير لأثرها في تكوين الفرد والجماعة، ومن إحكام الخطة، وتدبير الأمور.

ثم هو عالم لأنه يجرب ويجرب لكي يصل إلى النتائج، لا يقلع عن التفكير ولا عن التجريب، وهو دائما يزن النتائج في ضوء فلسفته وفي ضوء نزعته إلى الإصلاح والنهوض، وهو دائما مستعد لأن يسلك من السبل كل جديد ومستحدث لتحقيق أهدافه ومثله.

والمعلم فوق هذا وذاك فنان يتجه في عمله بحاسة خاصة تجعله يلمس الاتجاهات بحساسيته الممتازة ويبني كما يبني الفنان بشعوره وعقله معا، هو

كالفنان يخلق من المادة التي توضع بين يديه خلقا جديدا، وليس للخلق قواعد جامدة تتبع، وإنما يقوم على حساسية خاصة تجعله قادرا على التشكيل. يزيد شيئا هنا، وينقص شيئا هناك، يستجيب لكل ما يعرض له، فإذا بخلقه يبهرك بما وصل إليه من السمو والاتقان.

والمعلم الذي يجمع في صفاته بين الفيلسوف والمصلح والعالم والفنان هو المعلم الذي نحتاج إليه، وهو وحده الذي يستطيع أن يعطينا ما نتطلبه من التعليم.

ومهنة التعليم هي المهنة الأساسية في المجتمع وكل مهنة أخرى فرع منها أو معتمدة عليها، فالمعلم هو الذي يشكل كل عامل في المجتمع خصوصاً إذا انتشر التعليم وأصبح لكل فرد فيه نصيب. و

كل ما يبذل في تنشئة المدرس الصالح، إنما يؤتي ثماره في تكوين كل صالح مهما علت مرتبته وسما قدره، والمجتمع الذي يقصر في تكوين المدرس الصالح كالجيش الذي يقصر في تكوين القادة وأركان الحرب.

وإذا وضعنا أمانة الأجيال القادمة بين أيدي مثل هذا المعلم فإن لنا أن نطمئن إلى نتيجة عمله، والله المسئول أن يهدينا سواء السبيل.

الفهرس